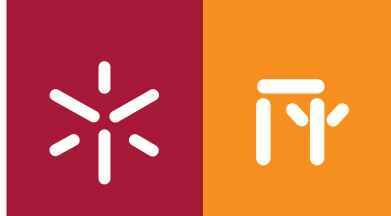




Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Susana Daniela Varzim Alves da Silva

**A Negociação Pedagógica: um Estudo
de Caso na Educação em Línguas**



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Susana Daniela Varzim Alves da Silva

A Negociação Pedagógica: um Estudo de Caso na Educação em Línguas

Mestrado em Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino das Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

A Negociação Pedagógica: Um Estudo de Caso na Educação em Línguas

Susana Daniela Varzim Alves da Silva

Mestrado em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

Universidade do Minho

2009

Resumo

O presente estudo de caso toma como objecto de análise a negociação pedagógica numa experiência levada a cabo em 2008/2009 por uma professora de Inglês numa turma de um curso profissional, cuja finalidade era a promoção de uma aprendizagem autodirigida da língua. Os objectivos do estudo eram: conhecer as representações da professora e dos alunos sobre a negociação pedagógica, compreender processos de negociação pedagógica e identificar potencialidades e constrangimentos da negociação pedagógica.

A selecção do caso baseou-se no facto de se tratar de uma experiência estruturada de investigação-acção, inscrita numa visão democrática da educação, na qual a negociação de decisões estava prevista como uma das dimensões de intervenção em sala de aula. A investigação, de tipo interpretativo e finalidade descritiva, centrou-se nas representações e acções dos sujeitos. As estratégias de recolha de informação foram sobretudo de teor qualitativo: inquérito por questionário aos alunos e à professora; análise de interacções na resolução de tarefas em aula; estudo de documentos da prática.

A análise da informação recolhida evidencia que estamos perante uma professora comprometida com práticas democráticas relacionadas com a autonomia e mais concretamente com a autodirecção, e que valoriza e põe em prática a negociação de decisões; os alunos, revelando de início não estarem habituados a uma pedagogia participada, são envolvidos em práticas de planificação, monitorização e avaliação da sua aprendizagem, evidenciando o desenvolvimento de atitudes de reflexão, iniciativa e tomada de decisões. Os resultados indicam que a negociação pedagógica, constituindo uma prática complexa e pouco familiar, exige a reconfiguração dos papéis pedagógicos num processo de transição para uma pedagogia que valoriza a participação, o diálogo e a diversidade. Apesar dos constrangimentos sentidos pela professora e pelos alunos (de ordem pessoal e organizacional), ambos validam a abordagem seguida, podendo-se afirmar que a negociação é não só desejável como possível no quadro da democratização da educação escolar.

Pedagogical Negotiation: a Case Study in Language Education

Susana Daniela Varzim Alves da Silva

Master in Education – Specialization in Pedagogical Supervision in Foreign Language Teaching

University of Minho

2009

Abstract

This case study focuses on the pedagogical negotiation carried out in an experiment in 2008/2009 by an English teacher in a class of a professional course. Her experiment aimed at the promotion of self-directed language learning. The aims of this study were: to know the representations of teacher and students about pedagogical negotiation, to understand the processes of pedagogical negotiation, and to identify potentialities and constraints associated to it.

The choice of this case was based on the fact that it was a structured experiment of action-research, within a democratic vision of education, in which negotiation was expected to occur as one of the aspects of classroom intervention. The research approach is interpretive and focused on the participants' representations and actions. The research techniques were mainly qualitative: questionnaires to the teacher and students, interaction analysis, and analysis of pedagogical documents.

Data analysis reveals that the teacher is committed to democratic practices related to autonomy, particularly to self-direction, and that she values and negotiates decisions. The students, who were not used to a participatory pedagogy, were involved in planning, monitoring and evaluating their learning, showing the development of reflection, initiative and decision-taking. The results show that pedagogical negotiation, being a complex and unfamiliar practice, demands the reconfiguration of pedagogical roles in a process of transition to a pedagogy that values participation, dialogue and diversity. Despite the constraints felt by the teacher and students (at personal and organizational levels), both validate the approach, making it possible to say that negotiation is not only desirable but also possible within the democratization of school education.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças aos contributos de pessoas cuja presença, compreensão e apoio foram indispensáveis.

Gostaria de começar por agradecer à Professora Doutora Flávia Vieira pela sábia e sensata supervisão. Agradeço, acima de tudo, a paciência, o apoio, as ideias e os conselhos. Sem o seu encorajamento e as suas palavras certas, os momentos de desânimo teriam vencido.

À Carla, pela amizade e pelo exemplo. Agradeço toda a disponibilidade e cooperação, sem a qual este estudo não teria sido possível. Obrigada, por me abrires as portas da tua sala e partilhares comigo os teus alunos. Obrigada pelas conversas, pelos conselhos, pelo tempo...

À minha família, pai, mãe, Tiago e João Paulo, pelo apoio e confiança permanente. Obrigada pelas leituras, conselhos e pelo tempo que vos foi roubado.

Ao Nuno, pela paciência silenciosa.

Aos meus amigos pelo interesse, curiosidade e motivação.

A todos, um sincero agradecimento.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – Do Ideal Democrático à Negociação Pedagógica	7
1.1 Educação e Democracia	7
1.1.1 Princípios filosóficos da teoria crítica.....	7
1.1.2 Alguns educadores e pensadores críticos do século XX.....	11
1.1.3 Implicações para o desenvolvimento profissional docente	18
1.2 Pedagogia para a autonomia	20
1.2.1 Conceito, pressupostos e papéis pedagógicos.....	20
1.2.2 Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia	25
1.2.3 Implicações discursivas de uma pedagogia para a autonomia	31
1.3 Negociação pedagógica	40
1.3.1 Conceito de negociação	40
1.3.2 Negociação de decisões.....	43
1.3.3 Implementação da negociação: potencialidades e constrangimentos	47
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação	61
2.1 Tipo de estudo	61
2.2 Contexto do estudo	65
2.3 Plano da investigação	70
2.4 Estratégias de recolha e análise de informação	73
2.5 Qualidade e limitações do estudo.....	81
Capítulo 3 – Análise da Informação	85
3.1 Conhecer o contexto.....	85
3.1.1 A professora.....	85
3.1.2 Os alunos.....	90
3.1.3 O contexto inicial.....	99
3.2 Os processos de negociação.....	101
3.2.1 Os planos individuais de trabalho	101

3.2.2	A introdução dos planos	103
3.2.3	O papel dos alunos ao longo do processo de negociação.....	109
3.2.4	Negociação na resolução de tarefas	118
3.3	De volta às representações	129
Conclusões e Recomendações.....		141
Referências Bibliográficas.....		153
Anexos.....		159
Anexo 1 – Questionário inicial à professora – “Negociação Pedagógica – Representações e Práticas”		160
Anexo 2 – Questionário da professora – “Conhecer a Turma”.....		167
Anexo 3 – Plano individual de trabalho (PIT) – módulo		170
Anexo 4 – Plano individual de trabalho (PIT) – aula		172
Anexo 5 – Grelha de observação dos processos de negociação (GOPN).....		173
Anexo 6 – Análise interpretativa da GOPN		175
Anexo 7 – Observação da aula de introdução do plano de trabalho		176
Anexo 8 – Transcrição de excertos da comunicação interpares e com a professora na resolução de tarefas		179
Anexo 9 – Questionário da professora – “Reconhecer a Turma”		188
Anexo 10 – Questionário final à professora – “Negociação Pedagógica – Representações e Práticas”		191
Anexo 11 – Ficha de informação do módulo 2		198
Anexo 12 – Ficha de informação do módulo 3		199
Anexo 13 – Dados de análise dos PIT (2º e 3º módulos)		200
Quadros		
Quadro 1 – Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006a).....		29
Quadro 2 – Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006a).....		30
Quadro 3 – Tipos de interacção (Vion, 1992)		33

Quadro 4 – Plano da investigação	73
Quadro 5 – Categorização das tarefas do questionário em função dos objectos de negociação	95
Quadro 6 – Visão comparativa dos sujeitos do estudo	100
Quadro 7 – Enquadramento dos PIT nos tipos e níveis curriculares de negociação de decisões.....	102
Quadro 8 – Campos de decisão (momentos inicial e final)	131

Figuras

Figura 1 – Tipos de interacção pedagógica (Van Lier, 1996)	37
Figura 2 – Níveis curriculares da negociação (traduzido e adaptado de Breen & Littlejohn, 2000b)	44
Figura 3 – Tipos de decisões abertas à negociação	45
Figura 4 – Ciclo de negociação (traduzido e adaptado de Breen & Littlejohn, 2000b).....	46
Figura 5 – O estudo de caso.....	64

Gráficos

Gráfico 1 – Sentimentos associados às aulas	91
Gráfico 2 – Sentimentos positivos e negativos por aluno.....	92
Gráfico 3 – Experiência de aprendizagem do Inglês	93
Gráfico 4 – Auto-imagem dos alunos	94
Gráfico 5 – Respostas dos alunos relativas aos objectivos.....	96
Gráfico 6 – Respostas dos alunos relativas aos conteúdos	96
Gráfico 7 – Respostas dos alunos relativas a formas de trabalho	97
Gráfico 8 – Respostas dos alunos relativas à avaliação	97
Gráfico 9 – Sentimentos/ideias associados às aulas de Inglês (momentos inicial e final)	130

Introdução

“Teaching that fails to escape instrumental rationality and as a result does not explore alternative ways of approaching issues, is not ironical about its own assumptions, is not reflective and self-critical, and will tend to produce lower-level cognitive activity and a limited view of the phenomena under study.” (Kincheloe, 2003: 112)

Há muito que as teorias em torno da educação vêm reflectindo sobre as deficiências dos movimentos de natureza instrumental e racionalista, que ao perpetuarem os valores do controlo e conformidade, não são capazes de postular um olhar crítico sobre si mesmos, aniquilando assim toda a possibilidade de mudança e transformação. Num mundo onde o presente depressa se torna passado, teorias incapazes de reflexão e autocrítica não servem para o ideal de homem moderno, nem podem servir de base a qualquer teoria educacional que vise a formação de cidadãos informados e activos.

De facto, a escola não se pode dissociar do seu cariz político, na medida em que as opções aí tomadas indicam a escolha pela construção de um determinado tipo de sociedade. Shor refere que “All forms of education are political because they can enable or inhibit the questioning habits of students (...). Education can socialize students into critical thought or into dependence on authority” (1992: 13). Politicamente, pode-se querer educar os cidadãos para a passividade e obediência à autoridade, reproduzindo assim a ordem estabelecida e evitando a transformação social. Numa outra perspectiva, pode-se promover uma educação assente na participação, responsabilização e tomada de decisões, fomentando assim a emancipação pessoal e social. Esta perspectiva prevê uma ligação aos ideais democráticos, cujo objectivo é aquilo que Freire denominou como a libertação dos oprimidos através da resistência face às forças opressoras: “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a humanização de todos” (1972: 48).

A educação actual exige dos cidadãos competências como a criatividade e iniciativa, que não podem ser alcançadas através de comportamentos passivos, reprodutores e estandardizados. Por outro lado, viu-se ao longo da história como

métodos instrumentais educativos contribuíram para a alienação e desmotivação do aluno face à escola. Segundo Shor, “Many students do not like the knowledge, process, or roles set out for them in class. In reaction, they drop out or withdraw into passivity or silence in the classroom” (1992: 14). A curiosidade inata para a aprendizagem, o gosto pelo desconhecido, a emoção da descoberta são sentimentos há muito afastados do espaço escolar. Em vez disso, crescem a indisciplina e a indiferença como formas de evasão.

Por contrapartida, o ideal democrático, assim como é defendido por John Dewey, está intimamente ligado com o conceito de participação: “(...) participation was an educational and political means for students to gain knowledge and to develop as citizens” (op. cit.: 18). E neste sentido, além de ambicionar a igualdade de oportunidades, pretende colocar o aluno no centro da questão educativa, atribuindo-lhe um papel central na construção do próprio conhecimento e da própria aprendizagem. Trata-se de contribuir para a construção de um aluno que seja actor principal da sua educação/vida. E é neste ponto que a participação se afirma como pressuposto fundamental à democracia no ensino: “Dewey emphasized participation as the point at which democracy and learning meet in the classroom” (ibidem).

Além do ideal da participação, uma pedagogia da transformação centra-se noutros valores democráticos como a reflexão, a autonomia, o diálogo e a colaboração. Afastando-se do racionalismo técnico, onde reina a autoridade unilateral, estes conceitos trazem consigo uma visão de educação mais crítica e orientada para as necessidades actuais de formação dos indivíduos. Além disso, eles pressupõem, ainda, uma reformulação dos papéis pedagógicos tradicionais de aluno e professor. Deste último exige-se a abdicação do poder absoluto e das atitudes autoritárias, que devem ser substituídos por uma relação simétrica baseada na confiança e respeito mútuo. Rejeita-se a imagem do professor como sábio e único possuidor do conhecimento, através da constatação de que este é uma realidade mutável, que deve ser construída no contexto, com base nas experiências dos sujeitos. O aluno tem, assim, de abandonar o seu papel receptivo e o professor o seu papel controlador. Ambos devem tornar-se parceiros, co-construtores de um processo que se ambiciona partilhado. No fundo, trata-se da transferência progressiva do poder de decisão (tradicionalmente exercido unicamente pelo

professor) para os alunos, com vista ao desenvolvimento da sua responsabilidade e autodirecção.

Nesta linha de ideias, ressaltam-se alguns pressupostos fundamentais:

- A autonomia, assente em processos reflexivos constantes, é uma competência essencial a professores e alunos que visam formar-se como agentes autodeterminados e responsáveis;
- A responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem (E-A) deve ser partilhada por professores e alunos, de forma a garantir o envolvimento pró-activo destes, contribuindo assim para a formação de cidadãos capazes de tomar decisões informadas;
- A promoção da democracia é facilitada pela participação e pelo diálogo, que ajudam a criar possibilidades para processos de negociação e, conseqüentemente, de tomada de decisão.

Em suma, a construção de aprendizagens colaborativas e significativas que favorecem o desenvolvimento da autonomia é garantida pela participação e diálogo e, mais concretamente, pela negociação pedagógica entre pares ou com o professor. Fazendo frente aos contrastes diálogo/monólogo, controlo/autonomia, centralização do poder/tomada de decisões partilhadas, os processos de negociação concretizam as intenções comunicativas dos intervenientes, evidenciando os seus papéis e as suas opções pedagógicas. Por outro lado, se desenvolvidos de acordo com a linha teórica até agora defendida, esses processos são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia e da democracia e, neste sentido, contribuem para a criação de sentimentos positivos face à escola, por parte de professores e alunos. Esses sentimentos positivos surgem porque, uma vez negociado, o currículo ganha mais sentido e relevo, já que os alunos vêm as suas necessidades, experiências e expectativas contempladas. A longo prazo, conseguem desenvolver-se como alunos responsáveis, que fazem escolhas, partilham ideias/concepções, experimentam estratégias e tomam decisões.

Só uma educação assim é capaz de substituir sentimentos de desmotivação, alienação, desprezo e indiferença por sentimentos de pertença, identificação,

respeito e curiosidade. Só uma educação assim é capaz de contribuir para o desenvolvimento de *alternative ways* (Kincheloe, 2003: 112).

Partindo destas considerações, que evidenciam, no caso português, a existência de um sistema educativo ainda muito marcado pelo racionalismo técnico, procura-se, neste estudo, alertar para os benefícios das emergentes teorias críticas que, focando a nossa atenção na autonomia, reflexão, participação e colaboração na aprendizagem, impulsionam uma nova concepção de escola mais democrática e, consequentemente, promotora de maiores igualdades de oportunidade social.

Reconhecendo a complexidade destas mudanças, o presente projecto de investigação incide sobre as representações e práticas/processos relacionados com a negociação pedagógica na aula de Língua Estrangeira (LE) – Inglês. Toma-se o caso particular de uma professora que desenvolveu em 2008/09, também no âmbito da sua dissertação de Mestrado, uma experiência pedagógica centrada na promoção de uma aprendizagem autodirigida numa das suas turmas, numa Escola Secundária com 3º ciclo de Ensino Básico em Guimarães.¹

Interessava analisar as suas práticas pedagógicas, verificando de que forma as relações de poder instituído se alteram face ao propósito de promover uma aprendizagem autodirigida. Compreendendo a influência da concepção de educação da professora na construção das suas próprias práticas e nos papéis desempenhados pelos seus alunos, pretendia-se identificar relações entre uma concepção democrática e crítica da educação e a formação de alunos reflexivos, autónomos e autodeterminados. Em concreto, pretendia-se aferir de que forma se concretiza a negociação, a que níveis, e o que a condiciona e potencia. Este propósito implicou um olhar profundo sobre representações, processos e papéis pedagógicos da professora e dos alunos.

Os objectivos específicos deste estudo de caso são, por isso:

1. Conhecer as representações da professora sobre a negociação pedagógica.
2. Conhecer as representações dos alunos sobre a negociação pedagógica.
3. Compreender processos de negociação pedagógica.

¹ “A Autodirecção na Aprendizagem do Inglês - Uma História num Curso Profissional”, dissertação de Mestrado, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, Universidade do Minho.

4. Identificar potencialidades e constrangimentos da negociação pedagógica.

Neste sentido, o estudo contribuirá para uma maior consciência dos actores e dos leitores sobre *o que* pode ser feito *por quem* e *para quê* na sala de aula. Numa perspectiva de supervisão pedagógica associada aos princípios da formação reflexiva de professores, o estudo criará lugar para uma reflexão crítica sobre a necessidade e possibilidade de criação de processos de negociação pedagógica, visando a melhoria da educação em línguas, no quadro de uma educação democrática.

Sendo de natureza naturalista, o estudo mobilizou métodos de investigação e instrumentos essencialmente qualitativos. O objectivo é estudar o caso em si e perceber as variáveis contextuais. Embora não se pretenda obter generalizações, será possível alargar as conclusões a contextos similares.

Após a introdução, o texto desenvolve-se ao longo de 3 capítulos. No capítulo 1, procura-se aprofundar o campo teórico subjacente a esta temática, traçando uma linha condutora entre o ideal democrático e as teorias críticas e a sua operacionalização no campo educacional através das correntes da autonomia, até ao conceito de negociação pedagógica. O capítulo 2 debruça-se sobre os procedimentos metodológicos, esclarecendo a posição paradigmática do estudo, a estratégia de investigação, os métodos e instrumentos utilizados, bem como a sua qualidade e limitações. Aqui, procede-se ainda à apresentação do plano da investigação e à descrição do contexto do estudo. No capítulo 3, apresenta-se a discussão dos resultados com base na análise da informação recolhida em relação com os pressupostos apresentados no capítulo 1. Por fim, procede-se às conclusões finais e procura-se formular algumas recomendações para o futuro.

Eminentemente ligado a teorias e práticas democráticas e de cariz crítico, este estudo pretende lançar um olhar sobre em que medida os processos de negociação pedagógica podem facilitar a criação de alunos mais autónomos e autodeterminados: alunos que detêm poder sobre si mesmos e o usam em colaboração com os pares e a professora, numa atitude de respeito e confiança mútua.

Capítulo 1 – Do Ideal Democrático à Negociação Pedagógica

Este capítulo estrutura-se em três subcapítulos ao longo dos quais se procura desenhar uma contextualização do conceito de negociação pedagógica. Começa-se por abordar as questões da democracia no ensino, partindo do contributo das teorias críticas e de alguns teóricos em particular. De seguida, procura-se compreender a implicação das teorias sobre a autonomia e a reflexividade de alunos e professores no discurso pedagógico em sala de aula. Por fim, dedicamo-nos concretamente ao conceito de negociação pedagógica, procurando compreender a sua operacionalização dentro do currículo, bem como os seus constrangimentos e potencialidades principais.

1.1 Educação e Democracia

1.1.1 Princípios filosóficos da teoria crítica

Durante o século XX viveu-se, um pouco por todo o mundo, uma luta feroz e ávida pelos valores da democracia na educação, com uma ênfase especial nos princípios da justiça e participação social. Coube à teoria crítica organizar, dar sentido e difundir esses ideais radicais, contrários à tradição behaviorista e de racionalismo técnico, contribuindo assim para o início da construção do ideal emancipatório/democrático da educação.

A teoria crítica acaba por ser, assim, o culminar de um legado de teorias e movimentos mais radicais que aspiravam aliar a escola às práticas democráticas, garantindo assim a possibilidade de os indivíduos se tornarem agentes de transformação social. Assim, não se pode falar da teoria crítica, mas das teorias críticas, uma vez que esse conceito é lato e refere-se a um conjunto variado de contribuições, que embora numa linha radical de corte com a tradição, nem sempre convergiram. Daí advém, aliás, a sua riqueza, capacidade de auto-crítica e vitalidade.

O uso da expressão “teoria crítica” é pela primeira vez introduzido no livro “Theory and Resistance in Education”, de Henry Giroux, publicado em 1983. Ele foi, aliás, o primeiro a insistir que a teoria crítica emergiu de um longo legado histórico de pensamento social progressivo e que tinha como objectivo “to link the practice of schooling to democratic principles of society and to transformative social action in the interest of oppressed communities” (Darder et al., 2003: 3). Nos anos subsequentes, mais concretamente durante a década de 80 e 90, outros autores, como Paulo Freire, Stanley Aronowitz, Michael Apple, Maxine Greene, Peter McLaren, bell hooks, Donaldo Macedo, Michelle Fine, Jean Anyon e muitos outros, contribuíram para a criação de um debate central que se tornou a força motriz da construção do ideal democrático na educação (op. cit.: 2).

A partir do trabalho dos vários autores críticos, foi possível reunir um conjunto de princípios filosóficos que englobam em si as ideias heterogéneas daquilo que se designa por teoria/pedagogia crítica. É de salientar a sua heterogeneidade, uma vez que as teorias críticas jamais permitiram ser associadas a um conjunto estanque e homogéneo de princípios, valores e ideias. Aliás, estas características entrariam em contradição com a sua própria natureza: “it is important to emphasize that no formula or homogeneous representation exists for the universal implementation of any form of critical pedagogy. In fact, it is precisely this distinguishing factor that constitutes its critical nature, and therefore its most emancipatory and democratic function” (op. cit.: 10).

Não obstante essa heterogeneidade, que deve, aliás, ser aqui entendida como um factor positivo que garante a coerência e consistência dos princípios, é de salientar ainda que, comum a todas essas expressões radicais está o objectivo e o comprometimento de alcançar a libertação das populações oprimidas. A este objectivo é possível associar um conjunto de princípios-chave relacionados com a crença histórica da possibilidade da mudança e transformação social, os quais explicitam de forma mais clara a visão crítica da sociedade em geral e da educação em particular.

A pedagogia crítica está fundamentalmente relacionada com a noção de *cultura da participação*, da voz activa e da acção social no âmbito da escola. A cultura assim entendida visa dar poder aos alunos (“empower”), legitimando e

desafiando as suas experiências e realidades sócio-económicas, garantindo assim que eles possam contribuir para a transformação da sua situação de opressão. Segundo a teoria crítica, cabe aos professores reconhecer e combater as teorias e práticas escolares que associam o conhecimento ao poder, produzindo assim relações assimétricas. Em suma, a noção de cultura política supõe o “empowerment of culturally marginalized and economically disenfranchised students” (op. cit.: 11) como é o caso daqueles que frequentam os cursos profissionais.

Intimamente relacionado com o princípio da cultura, como aliás acontece com todos os princípios a seguir referidos, está a noção de *economia política*. Contrariamente às teorias mais tradicionais, a teoria crítica defende que as escolas não são capazes de garantir a igualdade de oportunidades, nomeadamente porque agem contra os interesses daqueles que são política e economicamente mais vulneráveis. A teoria crítica denuncia a forma como a escola, pelas suas práticas, fomenta e perpetua as desigualdades sociais.

A teoria crítica defende ainda que todo o conhecimento é construído dentro da história, e é nesse contexto que ele ganha vida e sentido. Assim, as escolas e o que lá se passa não podem ser compreendidos fora da história. Nesta linha, os professores devem levar os alunos a compreender que eles próprios fazem parte da história e, desta forma, entendidos como sujeitos da história, eles serão capazes de reconhecer as formas de injustiça e opressão de que são alvo, e assim criar formas de resposta que passem pela transformação social e agência social (op. cit.: 12).

Nesta perspectiva, a teoria crítica abraça uma visão dialéctica do conhecimento, garantindo, a oportunidade de criação de possibilidades para além da ordem existente. Essa visão dialéctica engloba ainda a noção da ligação intrínseca entre a teoria e a prática. A praxis surge como um elemento auto-regenerador e auto-criador, capaz de transformar as relações assimétricas. Essa praxis advém, aliás, de processos marcadamente críticos como a reflexão, o diálogo e a acção transformadora. Por outro lado, as teorias tradicionais, ao valorizarem a certeza, a conformidade e o controlo técnico, impedem o campo de possibilidades, a relação entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, reproduzem a ordem estabelecida. Essa ordem, por sua vez, só será combatida se formos capazes de a compreender na sua estrutura e limites.

Segundo Darder et al. (2003: 13), “ideology can be used to interrogate and unmask the contradictions that exist between the mainstream culture of the school and the lived experiences that students use to mediate the reality of school life.” Portanto, uma noção crítica da ideologia facilita o processo de questionamento sobre os porquês e os comos, que permite aos professores avaliar a sua prática criticamente e reconhecer e combater as formas de reprodução da ordem dominante.

É importante também, para a teoria crítica, perceber como se processa essa reprodução, que de forma tão incisiva difunde e perpetua as suas práticas no seio da escola. Gramsci (1971) define hegemonia como “a process of social control that is carried out through the moral and intellectual leadership of a dominant sociocultural class over subordinate groups” (op. cit.:13). A hegemonia assim entendida revela a relação poderosa e perigosa entre a política, a economia, a cultura e a pedagogia, que se unem na produção de relações assimétricas. Para a teoria crítica, é crucial que os professores tenham consciência deste fenómeno e reconheçam a sua responsabilidade no questionamento dos contextos marcados por práticas hegemónicas.

Na verdade, a teoria crítica incorpora e defende a teoria da resistência, primeiramente apresentada por Henry Giroux, segundo a qual todas as pessoas têm a capacidade de produzir conhecimento e resistir à dominação. No entanto, as formas como resistem é que são condicionadas e limitadas pelas condições materiais e sociais de cada um. Assim, a teoria crítica defende a existência de espaços de acção intelectuais e sociais onde as relações de poder podem ser postas em causa.

Essa resistência é favorecida, segundo estes autores, por dois processos fundamentais: o diálogo e a conscientização. O primeiro está associado a uma pedagogia emancipatória que põe em causa o discurso intelectual dominante e garante aos alunos a oportunidade de serem sujeitos no mundo. O diálogo funciona como catalisador da reflexão e acção, ou seja, através do diálogo possibilita-se uma tomada de consciência do estado do eu no mundo e que pode depois desencadear uma forte acção e transformação. Este conceito, por sua vez, está intimamente ligado com a noção de conscientização, definida por Freire como o processo através do qual os alunos atingem uma profunda consciência das realidades sociais que

moldam as suas vidas e descobrem as suas próprias capacidades de as recriar (op. cit.: 15).

Como podemos ver, as teorias críticas oferecem um quadro filosófico que facilita uma nova forma de perceber e pensar o mundo, a sociedade e a escola, através do qual os indivíduos se podem afirmar como transformadores e potenciadores da transformação. Dos seus ideais podemos salientar os seguintes princípios:

- Compreender os fenómenos políticos, sociais, económicos e culturais de dominação;
- Combater a hegemonia e contribuir para a libertação dos oprimidos;
- Valorizar a experiência pessoal e fomentar a noção de sujeito histórico;
- Fomentar a participação, o diálogo e a reflexão;
- Promover a consciência sobre o mundo, possibilitando a sua transformação.

Embora situado num nível mais geral e marcadamente filosófico, este quadro teórico, consegue oferecer uma base de trabalho capaz de ser desenvolvida e tornada útil para a prática educacional. Aliás, podem encontrar-se contribuições concretas e centradas no campo educacional, em autores que de alguma forma se integram neste grande movimento das teorias críticas no século XX.

1.1.2 Alguns educadores e pensadores críticos do século XX

Grande parte do pensamento crítico que emergiu no século XX teve origem nas teorias radicais dos membros da Escola de Frankfurt. As suas produções devem ser entendidas à luz do contexto político e social que assolou a Alemanha durante o século XX e que proporcionou o desenvolvimento de temas como o capitalismo, o autoritarismo e a ideologia, os quais, se tornaram centrais no trabalho desta escola.

Tendo-se desenvolvido ao longo de um período de mudanças históricas e políticas, a escola de Frankfurt procurou criar uma nova forma crítica e objectiva de compreender as relações sociais. O pensamento crítico era para esta escola o factor

fundamental que não só permite compreender o mundo objectivamente para além das suas aparências, como também serve de auto-análise à própria escola, não permitindo que ela entre em contradição com as suas próprias assunções: “The Frankfurt school stressed the importance of critical thinking by arguing that it is a constitutive feature of the struggle for self-emancipation and social change” (Giroux, 2003: 28).

Fundamental para o entendimento dos pressupostos desta escola é a crítica à racionalidade positivista que, de acordo com estes pensadores, constitui uma ameaça à noção de subjectividade e pensamento crítico. Assim, considera-se que a crença desregrada na razão, na objectividade e nos factos, ignora o mundo e o homem como realidades mutáveis, impedindo uma compreensão clara dos fenómenos sociais e das suas consequências. Horkheimer refere mesmo que o positivismo “presented a view of knowledge and science that stripped both of their critical possibilities” (op. cit.: 33).

Por outro lado, a noção de teoria como um processo de classificação e organização de factos, também não serve para esta escola, na medida em que não é capaz de percepcionar a relação entre o geral e o particular na sociedade. A Escola de Frankfurt ambiciona uma meta-teoria capaz de se criticar a ela própria, funcionando como um instrumento capaz de gerar possibilidades de pensamento e teoria crítica. Assim entendida, a teoria é uma actividade com capacidades transformadoras que visa a construção de um mundo melhor/mais justo.

Da mesma forma, a escola rejeita a noção de cultura como realidade externa aos aspectos sociais, políticos e económicos da sociedade. De acordo com a escola, tal perspectiva “neutralized culture and in so doing abstracted it from the historical and societal context that gave it meaning” (op. cit.: 39). Uma vez analisada à luz do contexto social e histórico, a noção de cultura aparece intimamente relacionada com as forças políticas e económicas que reproduzem e legitimam os valores e crenças dominantes.

Só uma teoria crítica seria capaz de percepcionar e combater essa realidade. De toda a maneira, a escola de Frankfurt também defendia que era necessária uma teoria da consciência e uma profunda psicologia para se poder explicar a dimensão subjectiva dos processos de dominação e libertação. Isto é, era necessária uma

contribuição da psicologia para que os fenómenos relacionais entre o indivíduo e a sociedade pudessem dar lugar à transformação.

Em suma, a Escola de Frankfurt constituiu um estímulo para os teóricos educacionais para quem as teorias da educação relacionadas com os paradigmas positivistas e racionais nunca foram suficientes. O seu contributo, embora não possa ser directamente transferido para o contexto educacional, aumenta a possibilidade de ocorrência de um pensamento crítico, através do qual os educadores se podem tornar capazes de identificar as ideologias que os rodeiam, possibilitando a reconstrução de práticas que quebrem e não perpetuem a ordem social dominante.

John Dewey, um dos maiores pensadores e filósofos americanos, e frequentemente referido como o pai do movimento progressista da educação, “saw education in the twentieth century as the means towards freedom and independence in thought and action” (Breen & Littlejohn, 2000b: 12).

Um dos valores mais sagrados da filosofia de Dewey é a democracia, entendida numa visão social ampla e global, não se tratando de uma simples fórmula política ou método de organização social. Para ele, a escola é o local por excelência que deve assegurar os princípios de uma sociedade democrática, garantindo assim a igualdade de oportunidades (Paraskeva et al., 2007: 16).

Em suma, a ausência de valores democráticos na escola contribuiu para um desperdício educativo. Segundo Dewey (1899), “do ponto de vista da criança, o grande desperdício da escola encontra origem na sua incapacidade em fazer uso, de um qualquer modo, desde que completo e livre, de experiências que aquela acumula fora do contexto da escola (...) ela é incapaz de aplicar na vida quotidiana aquilo que está a aprender na escola” (cit. por Paraskeva et al., 2007: 18). Dewey procurou, desde muito cedo, associar o objectivo da educação numa sociedade democrática ao seu ideal de comunidade. Nesta linha, estabelece três princípios fundamentais: “education must engage with and enlarge experience; thinking and reflection are central to the act of teaching and students must freely interact with their environments in the practice of constructing knowledge” (Darder et al., 2003: 3).

Estas concepções do autor, e nomeadamente a noção de democracia na educação, denotam uma grande preocupação com o poder hegemónico das facções

dominantes. Daí que o autor também sublinhe a importância de a escola desempenhar um papel na produção da transformação social. Ao defender uma concepção humanista e liberal de escola, assente em valores democráticos, Dewey afasta-se das pedagogias tradicionalistas assentes na autoridade, dependência, espírito acrítico e transmissão de conhecimentos, bem retratadas pela sua metáfora do “pouring in” (1966: 38). Por oposição, propõe uma escola assente nos valores da participação e colaboração. Segundo Dewey, “there is no defect in traditional education greater than its failure to secure the active cooperation of the pupil in construction of the purposes involved in his studying” (1963: 67). Para Dewey, é pela participação na escola que os alunos constroem conhecimento activo e têm, assim, condições para se desenvolverem como cidadãos reflexivos, que tomam decisões, elaboram planos e avaliam resultados. Nesta linha, a participação torna-se o meio educacional, mas também político, ao serviço de uma cidadania crítica e não escravagista. Segundo esta perspectiva, portanto, todas as formas de educação que impeçam a participação do aluno nos processos de tomada de decisão aniquilam o seu espírito crítico e toda a oportunidade de se concretizar uma aprendizagem experiencial, significativa e activa.

Esta perspectiva deweyana veio evidenciar como um ensino tradicional assente em estratégias de transmissão de conhecimento inibe a auto-estima do aluno, tornando-o um receptor passivo e preparando-o para aceitar a autoridade unilateral e agir em conformidade. Se a tarefa dos alunos é memorizar regras e levar a cabo tarefas, então afasta-se toda a possibilidade de criar pensadores críticos sobre o mundo. Uma educação assim é feita para os alunos; não são eles que a fazem e vivem.

No Brasil surge Paulo Freire, uma das mais proeminentes e influentes vozes da educação do século XX, que ficou conhecido pela sua posição apaixonada face ao ensino. No âmbito das suas muitas contribuições encontram-se similaridades com as teorias críticas, uma vez que constituem da mesma forma um corte com a tradição positivista e behaviorista e preconizam os valores da justiça, emancipação, reflexão e, essencialmente, da valorização do indivíduo.

A contribuição de Freire situa-se mais ao nível educacional, focando concretamente o relacionamento e os papéis pedagógicos desempenhados pelo

professor e aluno. É a partir daqui que Freire desenvolve a sua famosa concepção bancária da educação, segundo a qual o professor “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (Freire, 1972: 82). Freire compara assim os alunos a recipientes que passivamente ouvem, recebem, memorizam e repetem o conhecimento, produzido pelo professor. Aliás, na concepção bancária, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (op. cit.: 83). Trata-se, portanto, de sujeitos passivos, que recebem um conhecimento estático e compartimentado, não relacionado com a experiência e que, portanto, facilmente se torna irrelevante. Nesta perspectiva, o professor fala, ordena, escolhe, age e valida e o aluno ouve, obedece e reproduz. Quanto melhor se ouve e se reproduz, melhor aluno se é, e quanto melhor se “enche” o recipiente (aluno), melhor professor se é. Tais alunos pecam pela falta de criatividade e capacidade de tomar decisões conscientes com vista à transformação da ordem existente. Freire acrescenta que “nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (ibidem). Implícita no conceito de educação bancária está também a noção de que o indivíduo está no mundo apenas como espectador. Numa perspectiva contrária, o indivíduo estaria com o mundo como re-criador.

Para Freire é importante perceber porque se perpetua uma concepção bancária da educação, quem ganha com isso e quem perde. A este propósito ele escreve: “A educação como prática de dominação (...) mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é endoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (op. cit.: 94). Assim, o objectivo dos opressores é impedir que os indivíduos tenham consciência do papel que desempenham e contribuam para a sua transformação. Nesse sentido, os oprimidos são tratados como marginalizados, indivíduos que de alguma forma se desviam da configuração geral de uma sociedade boa, organizada e justa.

Os opressores e a sua força dominante existem porque os oprimidos não têm consciência do processo de opressão, ou então não são capazes de o combater. Essa falta de acção é normalmente facilitada pela falta de questionamento do “eu” sobre

si, os outros e o mundo. O verdadeiro conhecimento, por sua vez, emerge apenas de uma relação de invenção e reinvenção, um processo de questionamento constante sobre e com a realidade. Tal relação é facilitada por um professor que apoia e monitoriza, em vez de ordenar e dirigir, e por um aluno que questiona, constrói e participa na sua aprendizagem.

Freire propõe assim, por contraste à concepção bancária de educação, a educação problematizadora e libertadora. Segundo ele, nesta educação “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (op. cit.: 97). Esta educação prevê uma relação activa entre o mundo e o aluno que o procura conhecer como uma realidade em transformação constante. Esse conhecimento é facilitado pela reflexão e pelo diálogo, que funcionam como elementos catalisadores. Freire refere que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (op. cit.: 113). Em Freire, o diálogo é uma teoria sobre discurso e aprendizagem e uma forma de política democrática. Segundo ele, o conceito de diálogo é fundamental na construção da sociedade democrática: “It is part of our historical progress in becoming human beings. That is, dialogue, is a kind of necessary posture to the extent that humans have become more and more critically communicative beings. Dialogue is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it” (Shor & Freire, 1987: 98). O diálogo assume-se assim como uma forma de estar no mundo, através da qual cada indivíduo pode desenvolver uma nova percepção do eu e da sua relação com o social, criando espaço para novas formas de ver, pensar e agir sobre o mundo. Nesta perspectiva, o processo mais simples ao serviço do diálogo é o “problem-posing” (Freire, 1972: 102), ou seja, a atitude de questionamento constante face à escola, à sociedade e ao mundo em geral. É uma postura que visa desencobrir o véu da realidade, tornando-a clara e perceptível: “A educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (...) servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (op. cit.: 102/3).

A propósito da problematização, Shor refere:

“To make problem-posing work, the teacher needs to listen carefully to students to draw out the themes and words from which critical curricula are built. Student participation provides the raw material for the inquiry. As the teacher observes students in class, reads their writing and holds dialogues with them, he or she perceives many suggestive threads which have to be fashioned into a problem for the next phase of inquiry.” (1992: 54)

Uma educação assim, que questiona, não corre o risco de cair na neutralidade ou conformidade. A linha de pensamento de Paulo Freire associa assim três conceitos-chave: questionamento, diálogo e conscientização. Interligados, eles activam o processo de conhecimento do mundo: levam o indivíduo a colocar questões e a problematizar o status quo (questionamento ou problem-posing); pelo diálogo, a existência ganha forma e os indivíduos interagem num uníssono educador-educando ganhando, por fim, a consciência do mundo e da sua capacidade de o transformar.

No âmbito das teorias críticas surgem também várias contribuições em torno da noção de *empowerment*. Shor usa o conceito de *empowerment* para definir uma pedagogia centrada no aluno e assente numa aprendizagem cooperativa como base da construção de uma sociedade democrática: “Empowerment, as I define it here, is a critical-democratic pedagogy for self and social change. It is a student-centered program for multicultural democracy in school and society. It approaches individual growth as an active, cooperative and social process” (op. cit.: 15). Nesta linha, o autor refere que “The teacher is the person who mediates the relationship between outside authorities, formal knowledge and individual students in the classroom” (op. cit.: 13).

Não se depreende deste poder partilhado uma liberdade total, mas antes responsabilidade e cooperação consciente pelo bem comum. Shor advoga que “The learning process is negotiated, requiring leadership by the teacher and mutual teacher-student authority” (op. cit.: 16). O professor começa por trazer as decisões para dentro da sala, possibilitando a escolha de temas, textos, estratégias e materiais. Desta forma, o processo de aprendizagem é orientado para os interesses do aluno, possibilitando a satisfação da sua curiosidade e vontade de conhecer. Como afirma o autor, “People begin life as motivated learners, not as passive beings” (op. cit.: 17). Cabe à escola dar continuidade a este papel e não deturpá-lo.

Segundo o autor existem determinados comportamentos que os alunos demonstram e que são indicadores claros de que a escola se alheou dos seus interesses, afastando-os do centro de decisões sobre a sua vida/aprendizagem: “Unilateral teacher authority in a passive curriculum arouses in many students a variety of negative emotions: self-doubt, hostility, resentment, boredom, indignation, cynicism, disrespect, frustration, the desire to escape” (op. cit.: 23). Em contrapartida, o autor identifica também sentimentos/attitudes que se associam a uma prática pedagógica assente na participação e negociação: “cooperativeness, curiosity, humor, hope, responsibility, respect, attentiveness, openness and concern about society” (op. cit.: 24).

Neste contexto, *empower* significa facilitar aos alunos o poder de decidir sobre aspectos do currículo que normalmente são da alçada do professor. Com isso pretende-se fomentar a autodirecção, levando-os a reflectir sobre a aprendizagem, a tomar decisões e assumir responsabilidade por elas, em suma, a desenvolver competências de um cidadão interventivo capaz de olhar criticamente o mundo à sua volta e produzir mudanças.

1.1.3 Implicações para o desenvolvimento profissional docente

Ao constituírem um corte com a tradição behaviorista tradicional, as teorias críticas apresentam um quadro conceptual capaz de enfrentar as exigências do mundo moderno. Preocupadas com as forças hegemónicas exercidas pelos grupos dominantes e com a incapacidade de resposta e de resistência por parte das populações oprimidas, as teorias críticas encerram em si o ideal democrático da educação, aquele que, de facto, garante a evolução do homem, enquanto ser de acção e transformação: “Critical-democratic pedagogy is cultural action against the educational limits of the status quo” (Shor & Freire, 1987: 188).

As teorias críticas apresentam à sociedade em geral e à escola em particular, enquanto instituição que forma os indivíduos, um novo desafio que passa por uma educação baseada na democracia e, portanto, nos valores da participação, diálogo, emancipação e transformação. Estes ideais trazem consigo uma nova forma de

perspectivar a escola, e nomeadamente os papéis do professor e do aluno. Trata-se de um desafio para ambos, professores e alunos, mas primeiramente para os professores, que são chamados a rever as suas ideologias e a serem subversivos o suficiente para procurar compreender esta nova forma de luta.

Urgem assim grandes mudanças: a transmissão e a passividade dão lugar ao diálogo e à acção; o professor sabedor dá lugar ao investigador/crítico e reflexivo que apoia e partilha conhecimento e decisões com os seus alunos; estes deixam de ser recipientes passivos para assumirem responsabilidade, fazerem escolhas, e tomarem decisões conscientes sobre o seu processo de aprendizagem; por fim, a escola torna-se o local onde não se ensina nem se conta, mas onde alunos e professores se envolvem na construção do conhecimento.

Embora seja o aluno que está no centro de todas estas mudanças com vista à democratização da escola, convém não esquecer que o professor continua a ser, mesmo nas visões mais críticas, o motor de funcionamento. A aposta numa escola transformada depende, em grande parte, da formação, desenvolvimento e ambição do professor. Continua a ser dele a opção de reproduzir a ordem existente através de práticas mais tradicionais, ou de transformar a educação através de uma prática participativa, crítica, inclusiva e dialógica. Como motor de arranque, o professor desempenha um papel fundamental na reprodução ou na transformação das práticas pedagógicas, e consequentemente, na vida da escola e dos alunos. Nesta perspectiva, é importante reflectir sobre os processos de supervisão e auto-supervisão, uma vez que estes podem facilitar uma maior consciência do professor sobre a sua acção. Isto é, a supervisão e auto-supervisão, uma vez enquadradas numa visão democrática e reflexiva do ensino, podem constituir uma forma expressiva de auto e hetero-regulação da prática profissional.

Em suma, as filosofias decorrentes das teorias críticas constituíram um ponto de partida a partir do qual se desenvolveram novos ideais ao nível da pedagogia, que representam novas formas de olhar o ensino, a escola e os seus intervenientes. Pela sua audácia e pertinência no momento actual, constituem um desafio difícil para o desenvolvimento profissional do professor, mas ao mesmo tempo aliciente. Ditam um futuro que exige do professor e do aluno atitudes de

reflexão, indagação e questionamento que levem finalmente à construção de seres autônomos capazes de regular e dirigir a sua acção.

1.2 Pedagogia para a autonomia

1.2.1 Conceito, pressupostos e papéis pedagógicos

O desenvolvimento em torno das teorias críticas relaciona-se, no campo da educação em línguas, com estudos sobre a pedagogia para a autonomia que se debruçam igualmente sobre a busca do ideal democrático e de respostas para as novas exigências da sociedade do conhecimento. A autonomia apresenta-se, assim, segundo Jiménez Raya et al. (2007: 26), como “um dos mais fundamentais propósitos da educação democrática”. Os mesmos autores colocam este conceito no âmbito de um quadro construtivista, no qual a noção de autonomia surge num quadro conceptual centrado na autoconsciência, pensamento crítico, auto-regulação, cooperação e diálogo, o qual procura constituir uma resposta enquanto projecto político e cultural de sociedade. Aviram & Yonah (2004) referem que “Current social changes in the post-modern world demanding personal creativity, initiative, lifelong learning and independence make the notion of autonomy a valid goal for education” (cit. por Jiménez Raya, 2008: 9).

Jiménez Raya et al. (2007) propõem um quadro de referência do desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa, no qual apresentam uma definição de autonomia do aluno e do professor já que ambas estão, no contexto escolar, bastante interligadas: “(...) competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (2007: 2).

Relativamente à autonomia do aluno, Thomas & Legtuke propõem uma definição que se centra bastante na importância da participação e negociação das

decisões pedagógicas para a construção da democracia na aula de LE, e que salienta a discrepância entre estes aspectos e práticas mais convencionais:

“Parece haver uma impressionante falta de autonomia ou autodirecção do aluno. Os princípios democráticos parecem alheios às aulas de língua. Os alunos não participam na gestão da sua aprendizagem e ensino tão activa e amplamente quanto poderiam. A maior parte da responsabilidade pela tomada de decisões e pela determinação do conteúdo e do processo reside apenas no professor. Este aspecto não só é incompatível com recentes reivindicações de metodologias centradas no aluno, como também constitui uma discrepância substancial em relação aos objectivos educacionais das sociedades democráticas.” (cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 25)

O conceito de autonomia do aluno é constantemente associado às noções de independência, interdependência, auto-regulação, autogestão, autodirecção, reflexão e aprender a aprender. Aliás, a natureza multidimensional do conceito justifica a elaboração de um quadro de subcompetências mais específicas que se evidenciam ao longo do processo de aprendizagem e que permitem mais facilmente compreender o que se pretende alcançar através de uma pedagogia para a autonomia. Jiménez Raya et al. (2007: 30) definem três macro-competências: a competência de aprendizagem; a competência para a auto-motivação e a competência para pensar criticamente. A primeira relaciona-se com a capacidade de regular a própria aprendizagem e traduz-se na definição de objectivos pessoais, uso de estratégias de aprendizagem, monitorização, adaptação e avaliação do progresso. A competência de auto-motivação prende-se com o desejo intrínseco ou extrínseco que impulsiona o aluno no processo de aprendizagem. Por fim, a competência para pensar criticamente relaciona-se com a capacidade de fazer escolhas reflectidas, o que Jiménez Raya et al. definem como “o processo intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar activa e competentemente informação reunida através da, ou gerada pela, observação, experiência, reflexão, ponderação, ou comunicação, como orientação para a crença e a acção” (2007: 38).

O desenvolvimento da autonomia do aluno é geralmente encarado como um objectivo educacional relevante e pertinente: “The ultimate aim of education, according to Piaget (1965), is for the individual to develop the autonomy of thought to create new, original ideas rather than just recycle old ones” (Jiménez Raya, 2008: 6). E é neste sentido que o movimento pela autonomia constitui a resposta às

exigências do mundo moderno, onde os conhecimentos estanques foram substituídos pela criatividade e iniciativa. Corno & Snow (1986) referem:

“The new role of teachers is connected with the fundamental purpose of education, namely, that education should seek to foster preparedness for later stages of life in both the individual and the collective. This is even more relevant in a rapidly changing society in which the promotion of aptitudes for learning and problem solving takes preference over the teaching of today’s facts and skills as a central role in education.” (Jiménez Raya, 2008: 7)

Embora a autonomia do aluno ocupe a grande parte da discussão teórica, ela não se desenvolve sem que lhe seja associada a noção da autonomia do professor. Vieira reflecte sobre a simbiose da autonomia do professor e do aluno: “Pedagogy for teacher and learner autonomy can be seen as a continuous struggle to make teaching and learning more human and satisfactory, with reference to a vision of education as a transformative and empowering process” (2009a: 7).

De facto, é impossível falar da autonomia do aluno sem falar da autonomia do professor, uma vez que este continua a ser aquele que vai permitir aos alunos a oportunidade de fazerem escolhas e assumirem responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Portanto, o desenvolvimento da autonomia do aluno depende da autonomia do professor, que por sua vez é favorecida através de uma formação centrada em práticas de transformação e emancipação, ou seja, uma formação que “coloca os professores no palco central”:

“putting teachers centre-stage means acknowledging the central role of teachers in pedagogy, as well as the interconnectedness of teacher and learner autonomy in school, and designing teacher development programmes and projects which are oriented by democratic and emancipatory ideals based on a view of autonomy as a collective interest.” (Vieira, 2009b: 15)

Numa visão ampla, a noção de autonomia do professor encerra uma dimensão política e social, na medida em que ela serve um interesse colectivo que visa a transformação social. Nesta linha de pensamento, a capacidade de percepção da realidade, a subversão, a resistência, a problematização e a crítica são ingredientes fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor autónomo: “Ao problematizar as situações educacionais enquanto construções sociais abertas à mudança, os professores podem adquirir novos entendimentos das suas teorias e práticas pessoais, desafiar constrangimentos e perspectivar formas

alternativas de ensinar, tornando-se mais conscientes da natureza ideológica do ensino” (Jiménez Raya et al., 2007: 45).

Tal como a autonomia do aluno, a autonomia do professor adquire uma natureza multidimensional, que se pode traduzir pelas seguintes macro-competências (op. cit.: 47):

- Construção de uma visão crítica na educação;
- Gestão de constrangimentos locais para a criação de espaços de manobra;
- Centração do ensino na aprendizagem;
- Interação na comunidade profissional.

A operacionalização destas competências requer predisposições e capacidades do professor, mas também oportunidades de as colocar em prática. Nos aspectos relativos ao ensino e aprendizagem, sobressai a necessidade de facilitar momentos de reflexão sobre a língua e o processo de aprendizagem, e ainda a promoção da negociação de ideias e decisões, aspecto este que assume um carácter crucial no desenvolvimento deste trabalho.

Uma pedagogia para autonomia contrasta com pedagogias mais tradicionais, em que o aluno é um sujeito consumidor passivo, o professor uma figura de autoridade social, científica e pedagógica, e o saber é encarado como uma realidade estática e absoluta. Em contraste com esta abordagem que Vieira (1998: 38) apelida de “pedagogia da dependência”, de orientação reprodutora, a autora define 3 pressupostos fundamentais a uma pedagogia para a autonomia, de orientação transformadora (ibidem):

- O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber;
- O professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro na negociação pedagógica;
- O saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito.

Pretende-se que o professor ajude o aluno a aprender a aprender, a tornar-se responsável pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo uma competência que lhe possa ser útil noutras áreas da sua vida. Desta forma, uma pedagogia para a

autonomia implica, claramente, uma alteração nos papéis pedagógicos tradicionais do professor e alunos em ambas as dimensões ideológica e pedagógica.

Concomitantemente, a autora define um conjunto de condições e princípios facilitadores de uma pedagogia para a autonomia. Entre eles, encontra-se a *metodologia especializada* e a *negociação*. A primeira integra “actividades de programação (tomada de decisões)” e a segunda implica a “construção colaborativa de saberes; diversificação de papéis pedagógicos; redistribuição de direitos e deveres académicos e discursivos; envolvimento do aluno no processo de gestão da informação (conteúdo e ilocução) e da palavra (distribuição e forma), e na avaliação da aprendizagem” (op. cit.: 94). A negociação assume assim um papel indispensável na construção de uma pedagogia para a autonomia, uma vez que dá oportunidade ao aluno de participar nas tomadas de decisão sobre sentidos ou decisões, aumentando o seu sentido de responsabilidade e comprometimento com o seu percurso e a escola.

Jiménez Raya et al. definem também alguns princípios para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, nos quais incluem “encorajar a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível” (2007: 54). Aqui depreende-se que a negociação, entendida como uma repartição do poder de decisão que normalmente recai no professor, é capaz de garantir a tomada de responsabilidade por parte do aluno pela sua própria educação. Por meio da negociação, participação e escolha, os alunos devem assumir “o controlo daquilo que aprendem e porquê, como, para quê, quando e onde” (ibidem). Vieira defende mesmo (1998) que uma pedagogia para a autonomia se centra numa visão de aprendizagem como processo explícito de negociação. Daí que seja crucial falar-se em autonomia do aluno e do professor, uma vez que os processos de negociação, partilha e diálogo exigem sempre os dois actores.

Embora a noção de autonomia não goze de consenso entre os investigadores, é unânime que implica um aluno que reflecte, faz escolhas, toma decisões e assume responsabilidades. Por outro lado, não existe uma pedagogia para a autonomia em sentido absoluto, existem sim pequenos passos que podem ser dados com vista ao seu alcance. Jiménez Raya et al. dizem, a este respeito, que “desenvolver a autonomia profissional tem que ver com encurtar a distância entre a realidade (o que

é) e o nosso ideal (o que deveria ser), através da extensão dos limites da liberdade e da exploração de novos territórios (o que pode ser)” (2007: 50). A prática da autonomia é, por isso, a acção criativa que pode ocorrer entre as necessidades e as possibilidades: “Freedom and constraints coexist in a school context (...) we can argue that necessity (rules, constraints) and freedom (agency, initiative, choices) co-exist” (Jiménez Raya, 2008: 9). Van Manen (1990) refere que é importante não desistir, ser persistente e acima de tudo ter esperança, até porque “ter esperança é acreditar em possibilidades” (cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 51).

1.2.2 Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia

Do texto anterior fica a convicção de que a autonomia do aluno é indissociável da autonomia do professor, e que só ambas em simbiose são capazes de potenciar a verdadeira emancipação dos sujeitos e a consequente transformação da escola. Verificamos também, porém, que as propostas teóricas em torno da profissionalidade docente incidem não tanto sobre a sua autonomia, mas sobretudo sobre a reflexividade profissional. O movimento do professor reflexivo e o movimento da autonomia do aluno constituem assim as linhas de acção na busca da melhoria da qualidade das aprendizagens.

“Em ambas as abordagens se dá voz ao sujeito em formação numa tentativa de restituir aos professores a identidade perdida, aos alunos a responsabilidade perdida e de devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido.” (Alarcão, 1996:175)

Inseridos numa visão democrática da educação, estes dois movimentos “podem funcionar como duas faces da mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos” (Vieira, 2006a: 16).

Mas o que significa afinal ser-se reflexivo? E como é que tal se relaciona com a autonomia do aluno?

A noção de professor reflexivo nasceu nos EUA como uma forma de protesto face à concepção tecnocrática do professor como detentor e reproduzidor de

conhecimentos pré-concebidos. Dewey, em forte oposição a este sistema tradicional, enveredou por uma linha de investigação centrada na aprendizagem como um meio de resposta aos problemas quotidianos. Isto é, tratava-se de instigar aprendizagens relevantes e significativas capazes de preparar os indivíduos para a resolução dos problemas ao longo da sua vida. Para Dewey, a reflexão é um acto superior ao pensamento. Pensar é uma faculdade natural de todo o ser humano. Porém, a reflexão engloba um fenómeno mental mais complexo. Trata-se de: “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1956, cit. por Lalande & Abrantes, 1996: 45). Inerente a este processo são os dados e as ideias. Os dados emergem da observação e as ideias da inferência, que se situa num nível mais pessoal e subjectivo.

Nos anos 80, Donald Schön, igualmente preocupado com o prevalecimento do racionalismo técnico e a importância de se desenvolver uma aprendizagem baseada na reflexão sobre situações reais, valoriza a reflexão *na* e *sobre* a acção. Trata-se de reflectir no decurso da própria acção e posteriormente reconstruí-la mentalmente para análise. É uma espécie de diálogo com a acção que permite a reestruturação da acção e possibilita a determinação de acções futuras. Só esta reflexão, caracterizada por uma postura de questionamento constante (porque faço isto; ao serviço de quê e como?) é capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor enquanto agente educativo de transformação.

Definida que está a noção do professor reflexivo, procuraremos agora perceber se também se pode falar do aluno reflexivo e como é que isso se relaciona com a autonomia. Em resposta à pergunta: Quem deverá ser reflexivo?, Alarcão responde: “não só os professores mas também os alunos” (1996: 176). De facto, se a reflexão potencia um pensamento profundo na e sobre a acção, capaz de produzir novas acções de natureza transformadora e crítica, então essa reflexão também é desejável para os alunos. No caso da educação em línguas, o objecto dessa reflexão será a língua (nos seus aspectos formais, pragmáticos e culturais) e os processos e atitudes mobilizados na sua aprendizagem. A reflexão afirma-se como meio fundamental para a concretização da sua autonomia. Alarcão refere que “quanto maior a capacidade de reflexão, maior a capacidade de autonomização”

(op. cit.: 177). Isto é, quanto mais os alunos reflectirem sobre si mesmos e a sua prática, mais se constroem enquanto seres autónomos.

Interessa agora perceber como se constrói a reflexividade, como se desenvolve o pensamento reflexivo. Como afirma Alarcão, “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (op. cit.: 181).

Vieira (1993) nomeia um conjunto de estratégias que servem de base a uma formação reflexiva: enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática, introspecção metacognitiva. Numa publicação mais recente (Vieira, 2006a), define pressupostos, finalidades, tarefas, conteúdo, papéis e discurso para uma formação reflexiva de professores. Parte-se do pressuposto de que a reflexividade profissional está ligada a práticas transformadoras, concebendo o professor como “intelectual crítico e agente da mudança” e os alunos como “consumidores críticos e produtores criativos de saberes” (op. cit.: 18). Nesta linha de pensamento, a finalidade da formação reflexiva de professores é a emancipação profissional dos mesmos, no sentido da promoção da autonomia dos alunos.

Para que tal se concretize, é necessário que as tarefas formativas postas em prática obedeçam a critérios de transparência (explicitação), integração teoria-prática (mobilização das experiências anteriores), consistência (congruência entre as finalidades e os processos levados a cabo) e organização (gestão adequada de recursos). Quanto ao conteúdo da formação, não se deve privilegiar apenas o substantivo, como é costume, mas também o processual e atitudinal. Desta forma, ele contribuirá para o desenvolvimento de competências como: a auto-regulação, a comunicação e a negociação, entre outras: “A relevância do conteúdo define-se pela sua adequação face às expectativas, interesses e necessidades dos formandos” (op. cit.: 21). Como se vê, também a formação reflexiva do professor reconhece que o potencial inovador dos conteúdos depende “de um programa negociado e emergente” (ibidem). Uma formação reflexiva de professores implica a rejeição de todas as formas de assimetria e da supremacia da voz unilateral do formador/supervisor. Assim, pressupõe-se a existência de um ambiente favorável a

aprendizagens colaborativas, onde formador e formando se desenvolvam em simbiose, numa atitude dialógica, participativa e simétrica. Trata-se de um ambiente de democratização do conhecimento e das relações interpessoais. Segundo Vieira (2006a: 22), existe um conjunto de condições que facilitam essa democratização:

- Reflexividade – exercício da reflexão (que pode ser mais ou menos profunda e alargada) sobre os aspectos da formação;
- (Inter)subjectividade – personalização das acções, comprometimento com as práticas;
- Negociação – de sentidos e decisões através do diálogo;
- Regulação – tarefas de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem.

Estas condições, pelo seu enfoque no sujeito e nos processos formativos, e ainda pelo seu carácter crítico, facilitam a promoção de atitudes de responsabilidade e autodeterminação.

Traçado que está o mapa da formação reflexiva de professores, pretende-se agora articulá-lo com as condições de uma pedagogia para a autonomia que, como veremos, se mantém fiel às mesmas ideias. Assim, à semelhança do que se prescreve para as tarefas no âmbito da formação reflexiva de professores, exige-se transparência (explicitação do porquê, para quê e como); integração (o desenvolvimento da competência de aprendizagem deve ser feito em articulação com a competência académica) e adequação ao contexto (de acordo com os interesses, necessidade, e experiência dos alunos).

Com base nestes pressupostos, uma pedagogia para a autonomia implica um conjunto de papéis para alunos e professores que favorecem a aproximação de ambos ao currículo real e à compreensão crítica da educação. Relativamente ao papel do aluno, Vieira (2006a: 28) defende um conjunto de 4 tarefas principais, conforme o quadro¹.

Como vemos, estas tarefas pressupõem um papel pró-activo do aluno face ao saber disciplinar e ao seu percurso de aprendizagem. Exige-se motivação, esforço e muito comprometimento com o processo de aprendizagem.

1. Reflexão	Consciencialização do saber disciplinar	(especificar objectos de reflexão de acordo com a área do saber)
	Consciencialização do processo de aprender	Reflectir sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de auto-controlo • Atitudes, representações, crenças, preferências e estilos • Finalidades, prioridades, estratégias (meta/cognitivas, sócio-afectivas) • Tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos) • Processo didáctico (objectos, actividades, avaliação, papéis...)
2. Experimentação	Experimentação de estratégias de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir e experimentar estratégias na aula • Usar estratégias fora da aula • Explorar recursos/situações (pedagógicos/não-pedagógicos)
3. Regulação	Regulação de experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorizar atitudes, representações, crenças • Monitorizar conhecimento e capacidade estratégicos • Avaliar resultados e progressos de aprendizagem • Identificar problemas e necessidades de aprendizagem • Definir objectivos de aprendizagem • Fazer planos de aprendizagem • Avaliar o processo didáctico
4. Negociação	Co-construção de experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em colaboração com os pares • Trabalhar em colaboração com o professor • Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões

Quadro 1 – Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006a)

Do professor reflexivo exige-se um papel indagatório, isto é, o professor deverá procurar questionar-se frequentemente sobre a sua acção, de forma a manter o olhar crítico sobre o fenómeno educativo. Vieira (op. cit.: 29) define um conjunto de tarefas de ensino que o professor autónomo/reflexivo deverá levar a cabo, apresentadas no quadro 2.

A concretização dessas tarefas requer predisposição e capacidade, mas também oportunidades de acção. De facto, à medida que as tarefas vão sendo postas em prática, surgem constrangimentos de ordem vária. Cabe ao aluno e ao professor identificarem as possibilidades de acção, explorar espaços de manobra e valorizar as pequenas vitórias.

Estou predisposto(a) a... sou capaz de... tenho oportunidades para...

- Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo
- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia
- Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória
- Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário)
- Partilhar teorias e práticas subjectivas com os pares
- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)
- Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos
- Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista
- Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula
- Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos
- Recolher informações dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)
- Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem
- Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação)
- ...

Quadro 2 – Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006a)

Explanada a relação da formação reflexiva de professores com a autonomia do professor e do aluno, resta agora referir o papel da supervisão neste contexto. Segundo Vieira, a supervisão “no contexto da formação de professores é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (1993: 28). Muito se tem escrito acerca da supervisão no âmbito da formação inicial de professores, isto é, relativamente à acção de orientadores e estagiários. Porém, no contexto deste estudo interessa-nos mais a noção de “auto-supervisão”. Este conceito diz respeito à capacidade do professor monitorizar a sua própria prática através da reflexão, indagação e questionamento constante. Trata-se, por isso, de um processo de auto-regulação do processo de E-A. Esse processo de regulação pode ser auxiliado por estratégias de reflexão/formação, como diários, observação de aulas, recolha de informação dos alunos, etc. Essas estratégias incidem sobre o objecto de reflexão do professor, ou seja, sobre todo o acto educativo: contexto, conteúdos, métodos, finalidades, recursos, papéis, etc.

Embora aplicado à formação inicial de professores, o modelo reflexivo da supervisão clínica, baseado na noção de melhoria através da focalização no sujeito e nos processos, também serve para esta noção de auto-supervisão. Este modelo parte de uma prática reflexiva crítica constante que exige grande responsabilidade, comprometimento e esforço. Esta auto-supervisão insere-se numa visão de educação construtivista crítica. Aliás, ela só faz sentido ao serviço de ideais democráticos que visam a transformação social e pessoal dos indivíduos e combatem a hegemonia e a dominação. Por isso, o carácter indagatório da supervisão é um elemento fulcral. Ele garante a constante identificação de problemas para reflexão e definição de planos acção que podem assumir a forma de investigação-acção, como acontece no caso da experiência sobre a qual se debruça o presente estudo. Assim se garante uma espiral de ciclos de reflexão-acção que contribui para a mudança e melhoria dos contextos: “É este o espírito que consideramos presente no tipo de escola que temos vindo a defender. Uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas” (Alarcão & Tavares, 2003: 146).

A formação reflexiva de professores pode promover uma pedagogia para a autonomia de professores e alunos. Concomitantemente, o professor reflexivo só se afirma verdadeiramente autónomo se desenvolver processos de auto-supervisão constante, por sua vez centrados na autonomia dos seus alunos. Reflexão, supervisão e autonomia afirmam-se assim como valores indissociáveis e complementares que interligam e harmonizam a acção do professor e do aluno, numa direcção potencialmente emancipatória.

1.2.3 Implicações discursivas de uma pedagogia para a autonomia

A natureza dos papéis pedagógicos desempenhados por professores e alunos reflecte-se no discurso interactivo em sala de aula. Este discurso reproduz, de certa forma, o macrosistema da sociedade, principalmente nos aspectos relacionados com os níveis de relacionamento entre os indivíduos. Castro, Vieira & Sousa referem que

“Os papéis interactivos [...] configuram papéis sociais e é neste sentido que podemos dizer que o espaço-aula reproduz [...] um macrocosmos que lhe é exterior” (cit. por Vieira, 1997: 8).

A sociedade está organizada em hierarquias que vão sendo mais ou menos consensualmente aceites, principalmente quando não há um espírito crítico, capaz de as transformar, ou pelo menos questionar. Na sala da aula, acontece algo similar: os alunos sabem que têm de obedecer e que o professor é quem ordena. Esta mensagem, embora nem sempre proferida, está presente nas formas de agir, e principalmente no discurso interactivo que se realiza entre professor e aluno, o qual indicia frequentemente uma forte assimetria de poderes na construção do conhecimento.

Daqui se pressupõe que as regras discursivas se estabelecem em função da visão de educação aceite e vivida pelos intervenientes. Pressupondo a aceitação desta relação de influência, então uma mudança na visão de educação e princípios defendidos, implicará também uma mudança nos traços discursivos da sala de aula. Vieira afirma que “é possível operar mudanças nos padrões interactivos e na qualidade educativa da comunicação na sala de aula, mediante a inovação dos princípios e práticas pedagógicas” (op. cit.: 9). Tal significa que determinadas práticas pedagógicas podem alterar a natureza do discurso na sala de aula. A ilação fundamental é que os modos de discurso espelham a forma como se constrói o saber na sala de aula.

Assim, acredita-se que uma pedagogia para a autonomia, assente na co-construção do saber, pode favorecer um discurso mais participado, democrático e interactivo. Aliás, recai neste aspecto uma das diferenças fundamentais entre uma pedagogia convencional e uma pedagogia para a autonomia. Só um discurso verdadeiramente democrático e, por isso, participativo e dialógico, é verdadeiramente comunicativo e educativo.

Em termos concretos, as implicações discursivas relacionadas com a construção colaborativa de saberes dividem-se em dois aspectos fundamentais (op. cit.: 11): gestão da informação ao nível do conteúdo (o que se diz) e da locução (para que se diz); e gestão da palavra ao nível da sua distribuição e realização (quem diz o quê) e da forma de expressão dos enunciados (quando e como diz). Ao

nível da gestão da informação, uma pedagogia para a autonomia implicará: tópicos de interacção que incluam a competência de aprendizagem; um professor que partilhe com os alunos as suas teorias, preocupações e prioridades; a criação de espaços para debate e reflexão; tarefas de natureza aberta que confirmem ao aluno um papel interventivo na condução dos tópicos. Trata-se de um processo de negociação onde os alunos “emitem juízos de valor, argumentam, justificam, dão exemplos, fazem perguntas, discordam, ou seja, não se limitam a responder a solicitações de resposta previsível” (op. cit.: 12). Ao nível da gestão da palavra ocorrerá um aumento de movimentos discursivos do aluno e uma maior flexibilidade e fluidez na interacção entre professor e alunos. Em síntese:

“uma pedagogia para a autonomia tenderá a conferir ao discurso uma dimensão exploratória associada à construção colaborativa do saber, a qual reflecte e reforça uma redefinição do papel do professor e dos alunos na sala de aula, traduzida numa redistribuição de direitos e deveres face às duas componentes consideradas: gestão da informação e da palavra.” (op. cit.: 14)

Moreira (1997) debruça-se também sobre o conceito de interacção, afirmando que embora ela só seja possível na presença de dois ou mais indivíduos, tal não é suficiente. A interacção requer a participação activa dos participantes. Na sala de aula, professor e alunos desempenham o papel de participantes activos na interacção, porém esta só é verdadeiramente colaborativa quando estes se relacionam em assimetria, negociando sentidos e partilhando ideias com uma finalidade comum.

Vion (cit. por Moreira, 1997: 19) define uma tipologia que serve para caracterizar o tipo de interacções existentes na sala de aula, apresentada no quadro 3.

Tipos de interacção	
Complementar	Simétrica
Competição	Cooperação
Finalidade interna	Finalidade externa
Formal	Informal

Quadro 3 – Tipos de interacção (Vion, 1992)

Numa interacção complementar, existem factores de ordem institucional ou social que condicionam os participantes da interacção, garantindo a um deles uma posição superior de comando ou controlo. Um dos exemplos é precisamente a relação aluno-professor. Por razões institucionais, o aluno sabe que quem comanda, dirige ou coordena a interacção é o professor. Cabe-lhe a ele iniciar, mediar e dar por terminado o diálogo. Pelo contrário, uma interacção simétrica não se deixa influenciar pelos constrangimentos institucionais ou sociais. Nela, os participantes encontram-se em pé de igualdade, embora com o decorrer da interacção os seus papéis se possam alterar.

Não se pode falar de total cooperação ou competição, apenas de níveis. De facto, mesmo em total cooperação há lugar para a competição. O que importa distinguir, porém, é que na competição há um desejo de ser superior ao outro e levá-lo a aceitar um ponto de vista. Na cooperação, a interacção caracteriza-se por atitudes de compreensão e ajuda, como por exemplo, dar tempo ao outro para falar.

As finalidades da interacção podem ser de natureza interna, e neste caso visam apenas a intercompreensão entre os participantes. Por outro lado, também podem ser externas, isto é, buscam a transformação social através dos episódios interactivos.

A interacção pode ainda assumir um carácter informal ou formal. No primeiro caso, os participantes estão em simetria e o desenvolvimento da interacção é espontâneo. No segundo, além dos factores como o estatuto social/profissional, os níveis de espontaneidade e o grau de conhecimento de uma das partes são menores.

A análise do discurso interactivo em sala de aula à luz destes critérios permite-nos avaliar se a interacção é verdadeiramente colaborativa, ou se se trata de uma simples troca de mensagens, marcada por relações complementares. De acordo com o mesmo autor, estes critérios permitem definir ainda um conjunto de funções facilitadas pela interacção. Por um lado, a interacção pode favorecer a transformação da ordem social, uma vez que cria oportunidades para que ocorram processos de significação e reformulação. A negociação de sentidos é condição-chave para que esta função se realize. De facto, quanto mais alargada for a negociação de sentidos, mais equilibrado é o saber partilhado por professor e alunos. A interacção também pode favorecer a construção de relações sociais, uma

vez que exercita os alunos para o desempenho de papéis sociais e comunicativos. Desta forma, também cria oportunidades para a construção de imagens identitárias. A personalidade dos alunos vai sendo construída e moldada à medida que os processos de socialização vão ocorrendo. Estas duas funções ganham especial relevo se reconhecermos que o ensino é primeiramente um “processo de desenvolvimento das potencialidades humanas dos sujeitos envolvidos” (Moreira, 1997: 21).

A interacção facilita ainda a criação de hábitos de gestão das formas discursivas: a conversa, a discussão, o debate, a entrevista, etc. Através destas formas de discurso, os participantes treinam a linguagem, instrumento essencial à comunicação. Ela é, aliás, o meio através do qual os indivíduos verbalizam a sua visão e experiência do mundo. Dos critérios e funções estabelecidos por Vion, conclui-se que uma interacção exclusivamente controlada e dirigida pelo professor impede a simetria dos papéis interactivos e, conseqüentemente, inviabiliza a construção colaborativa de sentidos.

Também Van Lier se mostrou preocupado com esta questão da simetria no discurso interactivo na sala de aula. Segundo ele, apenas uma interacção “contingente” favorece e aumenta as oportunidades de aprendizagem dos alunos. O autor define contingência como “a contextual anchoring which relates that which is said to what is known (...) expectancy which encourages students to reach higher levels of functioning” (1996: 184). Segundo o autor, as interacções contingentes: “relate new material to known material; set up expectancies for what may come next; validate both preceding and next utterance; are never entirely predictable, nor entirely unpredictable; promote intersubjectivity and ensure continued attention” (ibidem).

Este conceito de contingência, assim definido, serve para caracterizar o estilo conversacional de interacção que ocorre numa situação onde se busca a simetria entre participantes desiguais. Aqui, a simetria prende-se com a natureza da interacção, ou seja, com uma distribuição equitativa dos deveres e direitos dos participantes. A igualdade, por outro lado, refere-se a factores extrínsecos à interacção, como a idade e o estatuto. O estilo conversacional caracteriza-se assim por uma interacção onde se cria um espaço para que os alunos desenvolvam a sua voz, explorem e invistam na sua agenda pessoal. Van Lier refere que a conversação

é uma forma de diálogo que ambiciona a simetria entre os participantes. O diálogo é aqui entendido não como uma simples troca de mensagens entre dois ou mais intervenientes, mas sim por referência à pedagogia crítica de Paulo Freire, na qual ele é essencialmente *um instrumento de libertação* (op. cit.: 166). Neste sentido, o diálogo nunca pode favorecer interações assimétricas, ainda que ocorra entre participantes que ocupam posições desiguais, como é o caso do aluno e do professor. Desta forma, a conversação, enquanto um subtipo do diálogo que busca superar a desigualdade pela criação de relações simétricas, assume-se como uma forma de acção pedagógica potencialmente subversiva, que não é fácil nem isenta de controvérsia (op. cit.: 167).

Todos estes conceitos de diálogo, interacção conversacional e contingência encerram em si um ideal democrático que visa criar oportunidades para o aluno se desenvolver como indivíduo de acção e transformação. Assim, opõem-se claramente ao tipo de interacção que é iniciada, controlada e terminada pelo professor e que visa manter a ordem, regular a participação e levar os alunos a acções predeterminadas, reduzindo desta forma a sua iniciativa, a sua escolha e o seu pensamento crítico, e ainda as suas capacidades de comunicação. Este tipo de interacção caracteriza-se pela sequência “IRF: initiation, response and feedback” (op. cit.: 149):

“a student response is called forth by a teacher initiation, and vetted by a teacher feedback move. Interaction remains teacher-centered and teacher-controlled rather than becoming learner-centered and learner-controlled. (...) true conversational teaching must at some point break out of the IFR mould if it is to allow students to develop their own voice, to explore and invest in their own agenda, and to learn to choose and plan their own trains of thought and action.” (op. cit.: 165)

Embora seja eficiente na manutenção da ordem e do controlo, esta forma de interacção, por se centrar no professor (é ele que inicia e que dá continuidade após a resposta do aluno) afasta o aluno do centro do processo de aprendizagem:

“while it is effective in maintaining order, regulating participation, and leading the students in a certain predetermined direction, often reduces the student’s initiative, independent thinking, clarity of expression, the development of conversational skills (including turn taking, planning ahead, negotiating and arguing), and self-determination.” (op. cit.: 156)

Entre o sistema IRF e a interacção conversacional podem ocorrer outras possibilidades interactivas, conforme o esquema proposto pelo autor e apresentado na figura 1.

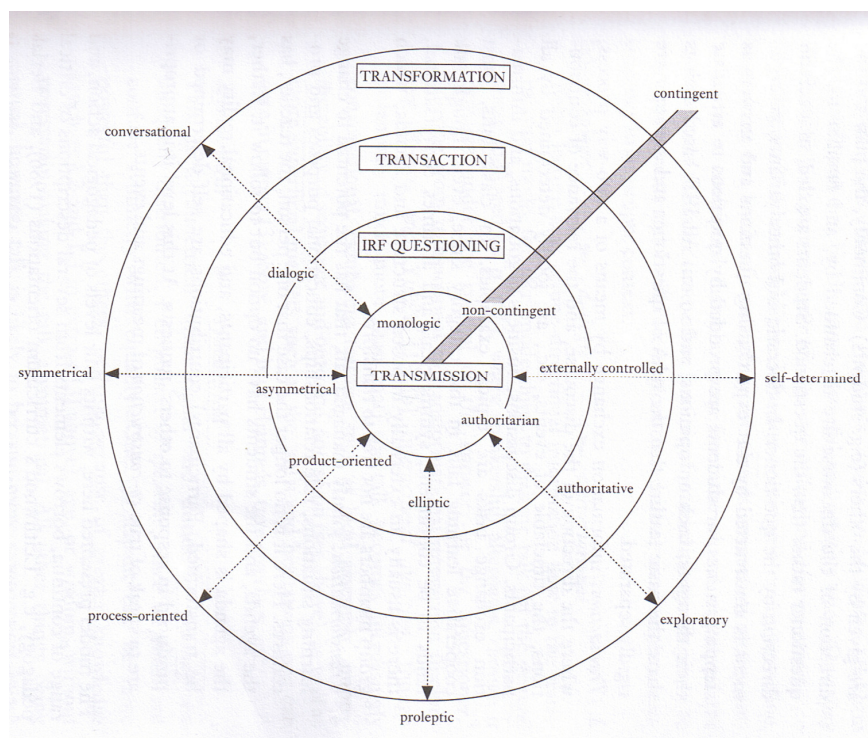


Figura 1 – Tipos de interacção pedagógica (Van Lier, 1996)

Segundo o autor, os tipos de interacção pedagógica podem ser caracterizados em função de diversos parâmetros. No centro, permanecem as formas de interacção mais tradicionais; à medida que avançamos para o exterior do círculo vão surgindo práticas comunicativas mais transformadoras.

A primeira distinção que o autor faz é entre transmissão e transformação, acrescentando mais dois conceitos entre ambas. A transmissão diz respeito a uma comunicação directiva, monológica e unilateral da informação. O professor fala e os alunos ouvem. De seguida, o modelo IRF, embora também centrado na figura do professor, já não anula totalmente o aluno, uma vez que este intervém na comunicação, embora no papel de respondente. Segue-se a transacção, que se caracteriza por um discurso determinado por todos, embora seja frequentemente determinado por uma agenda externa. Por fim, na extremidade do círculo, surge a transformação, onde se verifica uma interacção gerida de forma colaborativa e, por

isso, capaz de potenciar a mudança (de papéis, situações de aprendizagem, objectivos educacionais).

Além destes 4 níveis de comunicação, Van Lier analisa outras características do discurso pedagógico a elas associadas (op. cit.: 178-184):

a) Monológico \Longrightarrow Dialógico \Longrightarrow Conversacional

Partindo do centro do círculo, de um discurso monológico, marcado pela voz impenetrável do professor, chegamos ao diálogo, onde a liderança se vai alternando (este conceito de diálogo é mais restritivo do que o de Freire) e finalmente atingimos a margem do círculo – o estilo conversacional – marcado por grande espontaneidade e imprevisibilidade.

b) Assimétrico \Longrightarrow Simétrico

Intimamente relacionada com o diálogo na sala de aula está a questão da simetria. Aqui debatemo-nos apenas com dois conceitos antagónicos. Por um lado a assimetria, quando os direitos e deveres de fala não estão igualmente distribuídos; por outro lado, a simetria, quando ambos os intervenientes se encontram na posse desses mesmos direitos e deveres. Note-se ainda que, como já atrás esclarecemos, esta distinção não diz respeito a factores como o conhecimento ou a idade, que podem de facto, ser diferentes, sem que isso torne a interacção assimétrica.

c) Orientada para o produto \Longrightarrow orientada para o processo

Uma educação centrada nos testes e classificações faz prevalecer o produto final, sem se interessar pelos processos que lhe deram origem. Claro que num sistema transmissivo tal até pode ser efectivo. No entanto, num ensino de cariz transformador, centrado nas necessidades e interesses do sujeito, o processo passa a ser o mais importante, aquele que garante aos alunos a oportunidade de crescer.

d) Elíptico \Longrightarrow proléptico

O primeiro diz respeito a um comportamento linguístico indiferente, onde o locutor não verifica nem clarifica potenciais falhas na comunicação. O segundo, por

sua vez, implica atenção a potenciais falhas e convida a esclarecimentos e partilha de sentidos.

e) Autoritário \Rightarrow autorizado \Rightarrow exploratório

Quando o professor controla e dirige a interacção independentemente do feedback dos seus alunos e estes obedecem sem questionar, estamos perante um discurso autoritário. Porém, um professor pode controlar e dirigir sem ser autoritário. Os alunos podem, de facto, exigir dele esse papel, em função de interesses ou necessidades determinados. Por fim, o discurso pode tornar-se exploratório, o que implica uma participação mais equitativa de ambas as partes.

f) Controlado externamente \Rightarrow Autodeterminado

Sobressaem ainda as questões sobre o controlo e a autonomia. Quando as acções dos alunos são dirigidas pelo professor/programa/sistema de ensino, então eles são dependentes e controlados pelo exterior. Quando, pelo contrário, eles se tornam autónomos no sentido em que são responsáveis pela sua aprendizagem, então o seu discurso torna-se autodeterminado.

Analisando a figura, verificamos que todas estas dimensões afectam o grau de contingência no discurso em sala de aula. O discurso não contingente situa-se fora do mundo do aluno, não se centrando nas suas expectativas nem nos seus interesses. Pelo contrário, à medida que nos vamos aproximando da margem do círculo, o discurso vai sendo gerido em conjunto e torna-se mais conversacional e simétrico, promovendo níveis mais elevados de negociação e autonomia discursiva.

Em suma, o estilo conversacional, fruto de uma noção crítica de diálogo, surge como a estratégia de interacção ao serviço de um discurso pedagógico marcado pela negociação de sentidos e decisões, o único capaz de promover a emancipação educacional. É para o conceito de negociação que voltamos agora a atenção de modo mais detalhado.

1.3 Negociação pedagógica

1.3.1 Conceito de negociação

À medida que a relevância do conceito de negociação foi atraindo mais investigadores no campo da educação em línguas, a sua definição tornou-se mais clara e ao mesmo tempo mais diversificada. Como Breen & Littlejohn reconhecem, “The broader concept of ‘negotiation’ is rather like a river, arising from small streams...” (2000b: 5). Aliás, já pudemos verificar que a negociação é uma condição fundamental à prática de uma pedagogia para a autonomia, assim como um dos fundamentos do conceito democrático de educação.

Breen & Littlejohn (op. cit: 6) identificaram 3 tipos de negociação: “personal, interactive and procedural negotiation”. A primeira relaciona-se com um processo intrapessoal de interpretação de sentidos, de natureza eminentemente psicológica. É um processo individual de negociação entre os possíveis sentidos daquilo que lemos ou ouvimos e aqueles que nós próprios lhe atribuímos. Este processo pessoal implica que o indivíduo negoceie dentro de si as palavras e as formas que vai usar para atribuir sentidos. Acaba por ser um processo mental de natureza complexa que se traduz numa busca de compreensão do que nos rodeia.

A negociação interactiva é entendida como um processo social que implica a partilha de sentidos. É um processo que ocorre diariamente em cooperação com o outro, sempre que se procura atribuir sentido aos fenómenos, conceitos ou situações. Define um esforço mútuo dos interlocutores para estabelecerem uma base comum de entendimento. Assim, “the primary function of personal and interactive negotiation is to uncover and share meanings” (op. cit.: 8).

Quanto à negociação procedimental, não incide tanto nos sentidos, mas sim nas decisões – “reaching agreement on decisions” (op.cit.: 10). A negociação procedimental activa, portanto, as duas formas de negociação anteriores e coloca-as ao serviço do seu objectivo principal, que é chegar à tomada de decisões acordadas: “Although both understanding and sharing meaning are entailed in the process, these are subordinate to the main aim of procedural negotiation” (ibidem). Em contexto escolar, a negociação procedimental implica uma gestão do ensino e da

aprendizagem com os alunos e relaciona-se directamente com a autodirecção na aprendizagem – o aluno participa na escolha de objectivos, estratégias, recursos, modos de trabalho e modos de avaliação das aprendizagens. E é precisamente neste aspecto que se verificam as principais dificuldades colocadas à negociação na sala de aula. Convencionalmente, assume-se que é tarefa e dever do professor tomar essas decisões. No entanto, existem várias e relevantes justificações para que se partilhe essa tomada de decisões com os alunos.

A tarefa do professor é mediar entre o currículo oficial e a experiência/contexto específico dos seus alunos. Isto é, ele terá de conjugar o currículo prescrito com os estilos, conhecimentos, experiências, prioridades e interesses dos seus alunos. Este trabalho de mediação entre a agenda oficial e as agendas dos alunos dá origem ao currículo real desta ou daquela turma. Esta transformação e contextualização depende, quase sempre, das interpretações do professor sobre o currículo e as agendas dos alunos. Por outras palavras, o processo de interpretação dos alunos sobre eles próprios e o currículo raramente ocorre. De acordo com estes autores, esta anulação do papel do aluno no processo de mediação do currículo “has the potential to inhibit, disrupt, or delay the learning process” (op. cit.: 9). Pelo contrário, o objectivo da negociação procedimental é “to reach a shared understanding at appropriate moments in classroom” (ibidem). Assim, traduz-se num processo de tomada de decisões partilhadas que vão originando uma linguagem de grupo própria e comum. As interpretações do professor e dos alunos são partilhadas, tornadas claras e discutidas. Cria-se oportunidades para discutir dificuldades e preferências, de forma a otimizar o processo de E-A.

A negociação procedimental concretiza-se ao nível das decisões e, por isso, assume grande importância uma vez que se relaciona e promove os valores da democracia, nomeadamente a participação e o diálogo. Porém, tal não significa que a negociação pessoal e interactiva, ambas ao nível dos sentidos, sejam de menor importância. De facto, “A major significance of procedural negotiation (...) is that it calls upon and activates both personal and interactive negotiation (...). All three are mutually supportive processes for developing the capacity to communicate in a new language” (op. cit.: 10-11). Tal significa que a negociação de decisões se constrói a

partir da negociação de sentidos, uma vez que esta se situa ao nível do discurso pedagógico e, por isso, potencia o diálogo através do qual a primeira se concretiza. A principal diferença é que a negociação de decisões tem consequências directas no modo como o ensino e a aprendizagem se operam.

Breen & Littlejohn identificam ainda um conjunto de princípios sem os quais a negociação procedimental dificilmente se concretiza. Estes têm a ver com 5 conceitos fundamentais: responsabilidade, emancipação, troca cultural, acção e autonomia (op. cit.: 19).

Em primeiro lugar, a negociação ajuda o aluno a tornar-se um membro responsável pela sua comunidade de aprendizagem. Negociar implica que os alunos se informem, reflectam e questionem as realidades, façam escolhas, e tomem responsabilidade pelas suas decisões, assim como pelo seu impacto. Assim, quanto maior negociação houver, maiores serão as probabilidades de se construir uma aula democrática, onde as opiniões de todos são ouvidas e discutidas e onde todas as culturas têm voz e possibilidade de acção. E uma vez que todos são ouvidos e todos intervêm, as decisões tomadas são responsabilidade de todos, dando origem a uma comunidade de aprendizagem.

Assim entendida, a negociação cria oportunidades para que se crie um conhecimento social e cultural bastante alargado. Dá lugar a uma troca de culturas, experiências e conhecimentos, que não seria possível se apenas o professor tomasse as decisões. É nos momentos de partilha de ideias e de construção de decisões que essa troca acontece.

Por outro lado, a negociação pode construir e reflectir a aprendizagem como um processo emancipatório. Nesta perspectiva, a aprendizagem deverá ser um meio através do qual o aluno se exprime individual e colaborativamente, através de oportunidades de negociação, pelas quais ele exercita a sua autonomia, contribuindo, tal como os seus pares, (principalmente os professores) para a construção do processo de E-A. Este processo envolve, ainda, uma avaliação e responsabilização constante dos intervenientes. Daí que negociar não signifique que tudo pode ser decidido: “negotiation entails freedom with discipline. It does not mean ‘anything goes’. Collaborative decision-making requires the constant balancing” (op. cit.: 22). Portanto, a negociação permite aos alunos a aprendizagem

de competências de cidadania. Um contexto de negociação cria oportunidades para que os alunos articulem ideias e assim redefinam conhecimentos, objectivos e intenções. Ao participarem nos processos de tomada de decisões, apresentam-se como participantes activos e interessados e, ao mesmo tempo, comprometem-se com o seu processo de aprendizagem. A negociação pode ainda enriquecer o discurso de sala de aula e torná-lo mais favorável à aprendizagem. Uma vez que a interacção deixa de ser promovida e levada a cabo unicamente pelo professor, criam-se oportunidades para a ocorrência de um discurso mais experiencial e conversacional, potencialmente mais significativo e relevante. Este discurso é favorável à aprendizagem na medida em que é marcado pelas ideias, teorias e percepções dos alunos.

O professor continua a ser, sem dúvida, o elemento central do processo de negociação. Pelo menos numa primeira instância, é ele quem coordena e orienta todo o processo. Neste sentido, a negociação também emancipa o professor, na medida em que exige dele um conhecimento minucioso da turma e a capacidade de determinar o potencial e os limites da negociação em determinado contexto. Por outro lado, fornece-lhe informação valiosa para que possa compreender e melhorar as situações educativas em que se move.

1.3.2 Negociação de decisões

Partindo do conceito de negociação de decisões acima apresentado, convém agora referir as possibilidades da sua aplicação na escola pública. As seguintes questões são fundamentais para percebermos essa exequibilidade.

- Em que níveis do currículo é que pode ocorrer a negociação?
- Que tipo de decisões podem ser negociadas?
- A que etapas obedece a negociação?

Reflectamos, em primeiro lugar, sobre os níveis curriculares onde a negociação de decisões com os alunos pode ocorrer. A resposta é traduzida pela figura 2, que identifica 4 possibilidades.

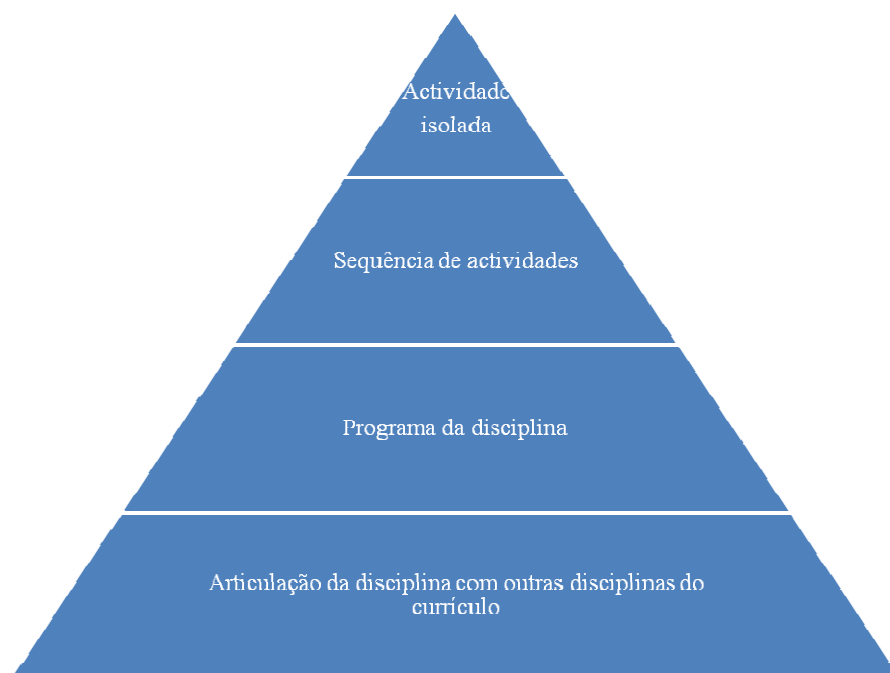


Figura 2 – Níveis curriculares da negociação (traduzido e adaptado de Breen & Littlejohn, 2000b)

A negociação de decisões não acontece num vácuo, muito pelo contrário. Quando se negocia, negocia-se alguma coisa dentro do currículo. Assim, por exemplo no caso da escola pública portuguesa, o aspecto mais abrangente seria a negociação da articulação entre duas ou mais disciplinas. De seguida, poder-se-ia negociar o programa de uma disciplina. Os dois níveis mais limitados dizem respeito a sequências de actividades ou a uma actividade isolada.

Como vemos, a negociação de decisões pode ocorrer a vários níveis, englobando todas ou algumas disciplinas do currículo, ou apenas uma actividade realizada numa aula. Importa agora perceber o que se pode negociar dentro de cada um desses níveis.

Breen & Littlejohn (2000b: 31) propõem uma tipologia bastante clara e que se mostra adequada à presente investigação. Aplicável a cada nível do currículo, a sua tipologia apresenta 4 tipos de decisões que podem ser negociadas com os alunos, apresentados na figura 3.

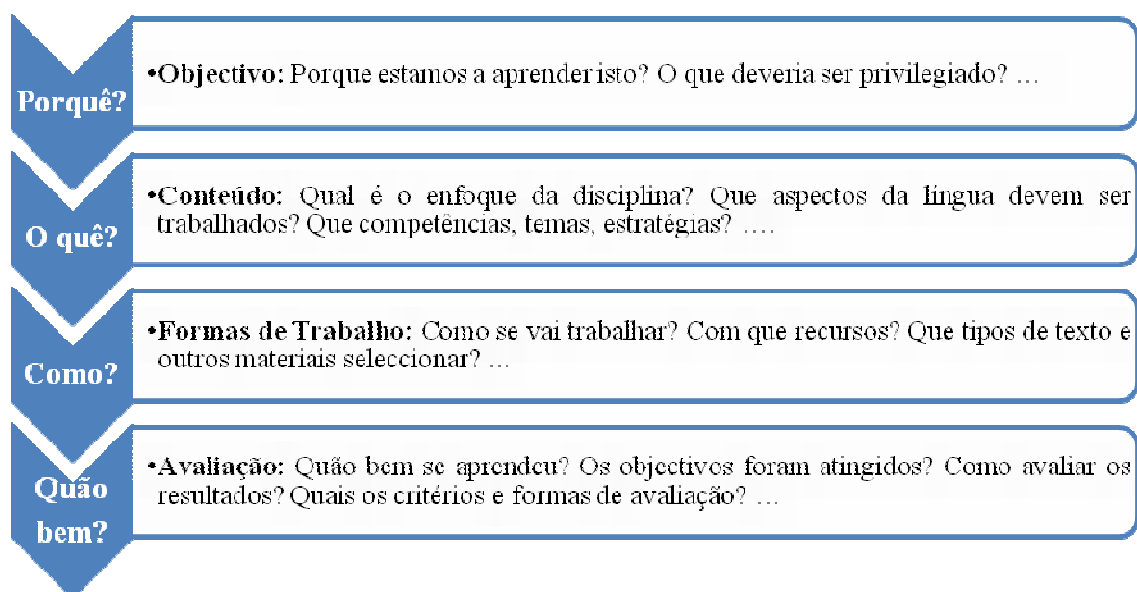


Figura 3 – Tipos de decisões abertas à negociação
(traduzido e adaptado de Breen & Littlejohn, 2000b)

No primeiro tipo de decisões, situamo-nos no aspecto mais abrangente e geral de todo o processo de E-A: os objectivos. Definir os objectivos para um determinado grupo é a primeira prioridade de um curso/disciplina/actividade. Neste sentido, as decisões sobre os objectivos não têm em conta apenas as directrizes nacionais (ou outras), mas também as necessidades específicas do grupo. Assim, neste processo de negociação dos objectivos com os alunos estão claramente implícitas preocupações com a aprendizagem diferenciada. Podem também negociar-se os conteúdos. Aqui, entende-se que tanto os conteúdos de natureza substantiva (em LE: as competências de comunicação) como as de natureza processual (competências de aprendizagem) podem ser alvo de negociação com os alunos. São exemplos a opção por determinadas competências que estão menos consolidadas, ou a opção por determinadas estratégias que são aceites pelo grupo como mais interessantes, motivadoras e eficazes. Podem ainda negociar-se as formas de trabalho, que se relacionam com a organização do trabalho em si (individual, par, grupo) e a selecção dos recursos e materiais a utilizar. Por fim, podem negociar-se as formas de avaliação. Este aspecto engloba decisões sobre elementos, critérios, pesos e intervenientes na avaliação.

Estas 4 áreas de decisão dizem respeito a 4 perguntas fundamentais que nós, professores, nos devemos colocar sobre a nossa própria prática e a aprendizagem do aluno:

- Por que ensino?/ Por que razão devem os alunos aprender?
- O que ensino?/ O que aprendem os alunos?
- Como ensino?/ Como aprendem os alunos?
- Como avalio o que é ensinado e como é ensinado?/ Como avaliam os alunos o que é aprendido?

No âmbito da negociação, impõe-se que estas perguntas sejam objecto de reflexão no grupo-turma (professor e alunos), criando-se um ambiente de abertura à discussão e permitindo-se assim que os alunos participem com “input” na construção do processo de aprendizagem (Shor, 1992: 16). Negociar objectivos, conteúdos, formas de trabalho e de avaliação significa que é dada a oportunidade ao grupo-turma de interpretar e adaptar as prescrições nacionais ao seu contexto próprio e único, para que assim se tornem relevantes e aplicáveis.

Breen & Littlejohn (2000b: 32) sugerem, ainda, que a negociação obedece a um ciclo de três etapas como se procura clarificar na figura 4.

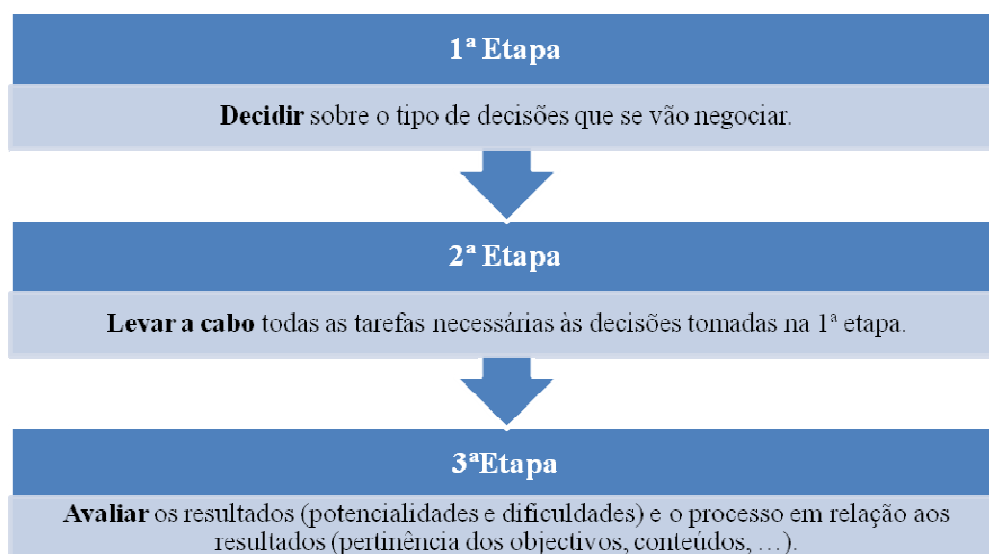


Figura 4 – Ciclo de negociação (traduzido e adaptado de Breen & Littlejohn, 2000b)

Em primeiro lugar, o grupo deverá reflectir sobre que decisões, dos tipos acima referidos, serão objecto de negociação. Esta questão da selectividade é importante, uma vez que cada contexto tem prioridades e possibilidades específicas. Breen & Littlejohn (op. cit.: 30) admitem mesmo que “it would be highly unusual

and inefficient for a classroom group to seek negotiated agreement on all of the major questions”. O segundo passo diz respeito à acção propriamente dita, isto é, os passos que têm de ser planeados em função da negociação feita. Por exemplo, se se decidisse negociar os objectivos, alguns alunos poderiam coligir os objectivos de aprendizagem de todos os alunos do grupo e depois apresentá-los. Ou então, se se tratasse do conteúdo, um grupo poderia trabalhar sobre um determinado aspecto em que tivessem sentido grandes dificuldades. Por fim, a terceira etapa implica que se avaliem os resultados (potencialidades e dificuldades) e o processo em função dos resultados alcançados (pertinência dos objectivos, conteúdos, formas de trabalho e acção levada a cabo). Trata-se, portanto, de uma avaliação de resultados em função da decisão negociada, de forma a avaliar o que correu bem e mal, com vista à melhoria da acção futura.

Em conclusão, este quadro apresentado por Breen & Littlejohn permite que cada grupo possa encontrar a variedade e nível de negociação adequados ao seu contexto: “Negotiation is clearly not a straightforward undertaking” (2000c: 273). Ao propor graus de negociação, os autores pressupõem que ela é possível em qualquer contexto, mesmo nos mais prescritivos. Reconhece-se, contudo, que o grau de negociação depende não só das variáveis contextuais, mas também do modo como o professor as interpreta, da sua ideologia profissional e da sua predisposição para a mudança. Por outras palavras, o contexto não determina totalmente as escolhas do professor. No caso da professora que este estudo analisa, a sua experiência constitui uma ruptura face a práticas dominantes no seu contexto de trabalho. Como vimos anteriormente, o professor pode ser agente da transformação mesmo em cenários adversos, mas tal implica uma postura crítica de resistência, inconformismo e subversão de ideias e práticas estabelecidas.

1.3.3 Implementação da negociação: potencialidades e constrangimentos

Existem alguns estudos, principalmente, na forma de experiências pedagógicas levadas a cabo por docentes nos mais variados contextos, que ilustram a exequibilidade da negociação de decisões aqui descrita. Encontrámos exemplos

sobre os vários tipos e aos vários níveis do currículo, respeitando sempre a tipologia do ciclo de negociação.

Estes testemunhos são consideravelmente diversos em variedade de contexto e de tipo ou nível de decisão negociada. Breen & Littlejohn (2000a) apresentam um conjunto de experiências de implementação da negociação a vários níveis, levadas a cabo em três contextos diferentes: ensino primário, secundário e universitário, neste caso na formação de professores.

Começamos por expor uma experiência de negociação da avaliação com alunos do ensino secundário de uma escola de Israel, na disciplina de Inglês (Smith, 2000: 55-62). A professora acredita que os alunos devem fazer parte do processo de tomada de decisões sobre a avaliação e que essa participação não se pode limitar a uma decisão sobre os aspectos que devem ser alvo de avaliação. O seu objectivo é tornar a avaliação “a negotiated agreement between the teacher and the pupils” (op. cit.: 56). Esta perspectiva vai contra a tradição nas escolas onde normalmente é o professor ou as autoridades que decidem sobre os critérios e pesos da avaliação.

Assim, para dar início ao processo de negociação, começou por lembrar aos alunos os objectivos da disciplina, assim como os conteúdos. Dá-se então lugar a uma discussão sobre o que já foi abordado e como é que isso foi feito. De seguida, discute-se sobre quais as actividades que devem ser objecto de avaliação. Os alunos, segundo a professora, são bastante convencionais, sugerindo testes, trabalhos de casa, participação, progresso individual, etc. De qualquer maneira, constrói-se uma lista de possibilidades que é objecto de votação. Os mais votados passam a ser os aspectos pelos quais todos serão avaliados. O passo seguinte é reunir em grupos e decidir sobre os pesos a atribuir a cada componente. De novo, há uma votação. Se necessário, e é importante que isso fique claro, o professor tem direito de veto, isto é, ele tem de aprovar todas as decisões tomadas pela turma. Não obstante, a professora refere que, pela sua experiência, há na maioria dos casos um forte entendimento entre a proposta dos alunos e aquilo que o professor tinha pensado. De seguida, pede-se aos alunos que se auto-avaliem de acordo com a nova escala e o professor faz o mesmo. A nota final é dada pela média entre a avaliação do aluno e do professor. Se a discrepância entre a auto-avaliação do aluno e a

avaliação do professor atingir os 10% ou mais, então o professor discute a nota final com o aluno numa sessão de tutoria.

Após implementar esta experiência, a professora identifica as seguintes vantagens:

- A avaliação é baseada naquilo que realmente acontece na disciplina;
- Os alunos têm finalmente uma palavra a dizer sobre a avaliação da disciplina;
- Os alunos são membros activos e participativos no processo de decisões sobre conteúdos e pesos da avaliação;
- Os critérios da avaliação tornam-se claros para os alunos;
- Conhecer os critérios ajuda os alunos a perceber melhor as suas dificuldades e potencialidades.

Numa outra experiência no mesmo país, ao nível do ensino obrigatório (idade: 9 – 18), retrata-se a negociação de alguns aspectos do programa no âmbito de um currículo nacional de tipo centralizado, ou seja, prescrito numa lógica “top-down” (Linder, 2000: 94-107). Essencialmente, procura-se provar que embora existam sempre prescrições normativas, estas situam-se num nível macro e possibilitam, por isso, algum espaço para escolhas e decisões: “The Ministry of Education’s curriculum specifies contents and skills objectives but does not prescribe the routes one must take nor the classroom organization and procedures one must follow to achieve the specified final objectives” (op. cit.: 98).

Entre as motivações para a implementação desta experiência está a crença de que a tomada de decisões, as opções, as escolhas e a consciência sobre os procedimentos de ensino/aprendizagem têm um efeito benéfico na aprendizagem. Além disso, Prina Linder, a professora implementadora, refere ainda que este tipo de experiências favorece a criação de uma escola democrática. A motivação para esta experiência de negociação é justificada por referência às seguintes crenças:

- A negociação pode gerar uma atmosfera de confiança e respeito mútuo que não é propriamente atingida num ensino dirigido pelo professor;
- A prática da negociação promove a independência e responsabilidade do aluno;

- A negociação facilita o respeito por diferentes estilos, ritmos e níveis de aprendizagem, ou seja, cria oportunidades para um ensino diferenciado.

A experiência em concreto diz respeito a vários microcontextos (turmas) e consistiu na negociação de um conjunto variado de aspectos do processo E-A. Tomemos como exemplo a selecção de obras para leitura extensiva. A professora começou por passar um questionário aos alunos de forma a conhecer as atitudes, experiências, necessidades e objectivos de cada um. Este passo era bastante importante para que os alunos pudessem conhecer-se melhor a eles próprios e de seguida escolher a obra de acordo com os seus gostos e interesses pessoais. Além disso, procedeu-se ainda a uma discussão e posterior listagem de possíveis tarefas para trabalhar a história. Portanto, embora fosse obrigatório ler uma história, as respostas às perguntas *qual* e *como* eram objecto de escolha por cada aluno: “although the content was described, the learning procedures were negotiated on the basis of their initial brainstormed suggestions” (op. cit.: 99).

Numa outra experiência, no contexto do ensino secundário espanhol, a professora Isabel Serrano-Sampedro (2000: 108-132) dá-nos conta de um exemplo de negociação do trabalho que é feito na sala de aula, desde a definição de objectivos à escolha de materiais e formas de trabalho. Trata-se, assim, de uma experiência que abrangeu os vários tipos de decisões abertas à negociação.

A professora explica que a sua preocupação em tentar envolver os alunos na tomada de decisões relacionada com o seu processo de ensino-aprendizagem deve-se a uma crença enraizada desde os seus tempos de estudante e que se prende com o descrédito face a metodologias mais directivas nas quais o professor é o actor principal e os alunos a audiência. Para esta professora, a negociação é entendida como uma ferramenta capaz de criar oportunidades de aprendizagem relevantes e individualizadas. A este respeito, a professora refere que o seu papel é o seguinte: “provide the learners with various types of information regarding objectives, activities, materials and ways of working (...) and to support them in their reflection process by highlighting possible priorities, alternatives, consequences of certain decisions and so on” (op. cit.: 110).

A implementação da experiência teve como primeiro objectivo conhecer as experiências, expectativas e conhecimentos prévios dos alunos; familiarizá-los com os objectivos e critérios definidos institucionalmente e, ainda, com as alternativas (actividade, materiais, estratégias) possíveis; por fim, encorajá-los a envolver-se num processo de tomada de decisões sobre o que aprender, quando e como. Nas primeiras aulas, a professora foi gradualmente introduzindo o mote da negociação, pedindo aos alunos que escolhessem actividades, trouxessem materiais e partilhassem as suas opiniões. O objectivo inicial era promover a auto-confiança e garantir alguma experiência. De seguida, pedia-se aos alunos que elaborassem um plano de aprendizagem que incluía a definição de:

1. Objectivos de aprendizagem;
2. Actividades;
3. Formas de trabalho;
4. Materiais;
5. Procedimentos de avaliação.

É claro que este passo é, por si só, bastante ambicioso, nomeadamente para alunos que sempre foram alvo de práticas mais directivas. Por isso, a professora refere a este respeito: “for learners to be able to plan their own learning they require not only the opportunity to do it, but also information on how to design their plans” (op. cit.: 113). Assim, a professora facilitou uma discussão sobre formas possíveis de formular os tipos de decisões acima descritos. Discutiram-se as várias possibilidades, assim como as potencialidades e fragilidades de cada uma. Por exemplo, quanto à definição de um objectivo, tornou-se claro que os alunos devem ter em conta: o que lhes é pedido em termos de currículo prescrito; o que esse objectivo implica e o ponto no qual eles se situam face a essas implicações. Quanto aos procedimentos de avaliação importa dizer que, do ponto de vista desta experiência, importam mais aqueles que se referem ao grau de cumprimento do plano definido, do progresso conseguido, das dificuldades sentidas e das estratégias utilizadas. No entanto, a sombra do exame final de frequência obriga a utilização de outros instrumentos, como testes, fichas, etc., o que acaba por constituir uma inconsistência com o facto de se pedir aos alunos que tomem responsabilidade pela

sua aprendizagem. Isto é frequentemente sentido pelos próprios alunos, porém tenta-se contornar este constrangimento, garantindo que formas, critérios e pesos de avaliação sejam igualmente negociados.

Reflectindo sobre a validade da experiência, a professora refere que, embora o nível de aceitação seja bastante satisfatório, as reacções dos alunos variam do entusiasmo à rejeição. Estas últimas, refere, têm desaparecido ao longo dos últimos anos, o que poderá ter a ver com a melhoria da sua capacidade para implementar a negociação e ajudar os alunos a agir de forma mais autónoma. Por fim, refere as vantagens deste tipo de metodologia:

- Permite aos alunos trabalhar de formas e a ritmos diferentes de acordo com as suas necessidades e interesses;
- Ambos, professor e aluno, sentem-se mais relaxados na aula e cria-se uma atmosfera mais leve e de cumplicidade;
- A auto-estima, a motivação e a iniciativa dos alunos aumenta;
- Enquanto os alunos trabalham em grupo, o professor pode dar mais atenção/apoio individual;
- Os alunos começam a demonstrar mais consciência sobre o seu processo de aprendizagem.

Encontrámos ainda outro exemplo de negociação levado a cabo ao longo de vários anos por Ira Shor (1996), no âmbito daquilo que já denominamos como teorias do *empowerment*. Trata-se agora do contexto universitário americano, numa época marcadamente turbulenta ao nível político e económico. Neste caso específico, a negociação consistiu numa autêntica partilha de poder com os alunos. Shor conta-nos como começou por questionar os seus alunos sobre o porquê de escolherem aquela disciplina² e posteriormente auscultá-los sobre os conteúdos que gostariam de abordar. Ao fazer isto, mostrou, por um lado, que as expectativas, razões, medos, receios e justificações por detrás daquela opção eram indispensáveis para o desenvolvimento da própria disciplina. Por outro lado, os temas discutidos passaram a emergir dos alunos, das suas experiências e condições.

² A disciplina em questão intitulava-se “Utopias”.

Concomitantemente, todo o discurso de sala de aula passou a ser interrogativo em vez de declarativo, recorrendo ao diálogo e ao “problem-posing”. Depois, começou por negociar pequenos aspectos como a disposição dos alunos e da sala e ainda as regras de pedir a palavra. De seguida, propôs um contrato de aprendizagem que versava sobre requisitos de leitura, escrita, participação, assiduidade e pontualidade. Estes requisitos estando divididos por níveis, correspondem a níveis classificativos diferentes.

Shor explica que não fazia sentido estar numa disciplina cujo objectivo seria questionar o status quo e continuar a pôr em prática um ensino centralizado, no qual o professor decide sobre tudo. Ao estabelecer este ambiente de negociação, os alunos colaboraram, mas chegaram a sugerir que a presença nas aulas não deveria ser um requisito, mesmo para a obtenção de uma classificação elevada. Shor sentiu, neste momento, os riscos e constrangimentos da negociação. Por um lado, não podia reagir com um não autoritário; por outro lado, sabia que a promoção do pensamento crítico não seria possível sem que os alunos viessem, participassem e decidissem com ele. Pelo contrário, os alunos achavam que a sua presença não devia ser exigida, uma vez que para ter uma boa classificação, tudo o que tinham de fazer era: “memorize the lectures, read all the assigned books or chapters (if any), show up on the days tests are given, and hand in any papers on their due dates” (op. cit.: 109). Para aqueles alunos, a aula era uma formalidade, um ritual de controlo, um desperdício de tempo. Numa outra perspectiva, esta proposta mostra como os alunos usavam a negociação para bem da sua vida privada e não em prol do bem da disciplina/curso. Shor começou por aceitar e concordar com o argumento de que a presença em aulas tradicionais era apenas uma formalidade. Procurou, porém, partilhar com os alunos o seu desejo de tornar aquela disciplina diferente, no sentido em que ele não seria um transmissor e os alunos simples receptores. Pretendia negociar o currículo com os alunos em diálogo permanente. E como a discussão seria o aspecto central da disciplina, a presença era um factor crucial: “I said that something is lost when human beings give up the few opportunities they have to meet for deep learning, because most of life is too busy to allow people to study together what’s happening to them” (op. cit.: 111). Shor não ficou certo de que os alunos tivessem compreendido o seu argumento. Alguns podiam ter, de facto,

encarado aquela conversa como mais uma imposição, porém, ele pretendia mostrar-lhes a sua intenção através de exemplos claros. Assim, começou por negociar com eles o direito ao protesto, segundo o qual qualquer aluno tem o direito de protestar e discutir qualquer aspecto da aula que não considera produtivo: “You should raise a hand and protest, saying, ‘I’m bored.’ or ‘I’m angry.’” (op. cit.: 113). De seguida, negociou quanto tempo significa estar atrasado e ainda os intervalos e a sua duração. Shor criou ainda um grupo de discussão depois de aula, cujo objectivo era avaliar o decorrer do processo de E-A de cada aula e tentar melhorá-lo para a próxima. Os alunos tinham a oportunidade de dizer o que quer que fosse sobre a aula, incluindo a acção do professor. Os alunos estavam, portanto, numa situação em que podiam disciplinar o professor e a aula, e essas contribuições teriam de ser reconhecidas no decorrer das próximas. A este propósito, Shor sublinha um aspecto bastante importante da negociação: “When a power-sharing teacher accepts discipline from the students by being immediately and continually accountable to them, she or he disconfirms the one-way authority students learn to expect in the traditional classroom (...) by disconfirming unilateral authority, by accepting student discipline, a power-sharing teacher then becomes democratically (...) authorized to make higher demands on the students because students have been authorized to make higher demands on the teacher. The discipline becomes reciprocal” (op. cit.: 125).

Alguns alunos queixaram-se da quantidade e exigência dos trabalhos. Muitos preferiram, muitas vezes, que aquela fosse uma disciplina tradicional, onde lhes seria mais fácil simplesmente não fazer, sem terem de se justificar perante o contrato estabelecido. Mas, no final, um destes alunos acabou mesmo por reconhecer a validade do processo: “During this semester I have learned more in this class than all of my others put together. Most importantly, I learned about the environment and how it is being destroyed. I am leaving this class with a new awareness of the environment and a new concept of how I think and act” (op. cit.: 221).

No contexto português, podemos também encontrar relatos de professores que procuram praticar uma pedagogia participada. É o caso do GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia, coord. Flávia Vieira), cujas publicações

apresentam inúmeras narrativas profissionais de experiências pedagógicas direccionadas ao desenvolvimento da autonomia de professores e alunos, nas quais a negociação pedagógica ocorre em diversos níveis e graus (Vieira, 1999, 2001, 2006b, 2008; Vieira et al., 2002; Vieira & Moreira, 2003). Numa dessas narrativas (Amaro, 2002: 87-98), uma professora de Inglês relata uma experiência no âmbito da negociação da avaliação na disciplina de Inglês numa Escola Secundária, na qual ela e os alunos decidem em conjunto sobre elementos de avaliação, mediante o estabelecimento de um contrato. Os processos de negociação, explicitação e auto-regulação foram as linhas-mestras desta experiência, que promoveu: “transparency, co-responsibility, success, learner autonomy, teacher autonomy” (op. cit.: 92). Daqui resultou um maior sentido de justiça, poder partilhado e envolvimento dos alunos (ibidem).

No âmbito da negociação de saberes, encontrámos dois estudos de natureza descritiva. O primeiro, centrado na interacção verbal e na negociação do saber na aula de Inglês, procurou compreender como é que, num contexto de aprendizagem, alunos e professor resolvem os seus problemas de comunicação. Concretamente, estudaram-se os processos de negociação do saber utilizados na transmissão e aquisição da LE (Vieira, 1988). O segundo, mais centrado na negociação de saberes e estratégias de aprendizagem colaborativa em Francês, analisou a negociação de saberes entre alunos durante a realização de tarefas, procurando-se compreender as estratégias utilizadas pelos alunos durante a negociação, bem como a relação entre as tarefas e os saberes mobilizados (Almeida & Araújo e Sá, 2004).

Mais do que mostrar a exequibilidade da negociação, estes testemunhos dão-nos informação preciosa sobre as potencialidades associadas à prática da negociação de decisões. Não obstante, encontram-se também vários constrangimentos que acompanham todo o processo de negociação, entre eles: as prescrições curriculares; o tempo; o tamanho das turmas; o professor; as concepções dos alunos sobre o E-A.

As prescrições curriculares, muitas vezes acompanhadas de um exame externo final, contribuem para limitar o tipo de decisões que podem ser colocadas à negociação, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos e à avaliação. O exame final acaba por “assombrar” e censurar toda a organização do trabalho de

sala de aula. Mesmo assim, é possível nestes contextos negociar as formas de trabalho sem que isso prejudique o cumprimento dos conteúdos, como aconteceu em dois dos testemunhos acima apresentados. Mesmo perante a prescrição dos conteúdos, há sempre a possibilidade de cada aluno seleccionar aqueles que vai abordar primeiro de acordo com os seus interesses e aptidão, seleccionando também as actividades, materiais e alguns procedimentos de avaliação. Por outro lado, também sabemos que não é possível nem desejável negociar tudo: “the existence of an external curriculum may help to frame or delineate the boundaries for negotiation” (Breen & Littlejohn, 2000c: 273).

Outro constrangimento ainda mais comum entre os testemunhos é a falta de tempo. Ao facilitar a participação e intervenção dos alunos, a prática da negociação contribui para uma maior discussão/reflexão sobre todo o processo de E-A e aumenta o tempo de fala dos alunos durante as aulas. Isto resulta num maior consumo de tempo que não seria necessário num modo de ensino mais transmissivo, caracterizado por um baixo grau de contingência na comunicação. De facto, seria bastante mais económico que o professor tomasse todas as decisões de forma autoritária. Porém, ao reconhecer-se que a negociação gasta bastante tempo, não se está a dizer que não vale a pena. Muito pelo contrário. O facto de o professor tomar todas as decisões pode, de facto, ocultar problemas e mal-entendidos que vão adiar/dificultar o processo de aprendizagem a médio ou longo prazo. Ao garantir-se oportunidades de negociação, facilita-se a confiança, a motivação, e essencialmente, a relevância e a consciência da aprendizagem, o que parece não acontecer numa aula direccionada pelo professor, com bastante mais tempo disponível para si. Por outro lado, embora o tempo seja escasso, existe sempre alguma margem de manobra, uma vez que, como já foi dito, não será viável ou relevante negociar tudo em todas as situações.

Outro constrangimento bastante frequente é o número de alunos por turma, que tende a dificultar a frequência da negociação e a quantidade de apoio que pode ser concedida a cada um. Em relação ao primeiro aspecto, quanto maior for o número de alunos menor será o tempo discursivo reservado para cada um. Por outro lado, também será mais difícil atingir um consenso em turmas com grande número de alunos. Na experiência espanhola acima descrita, a professora refere que a forma

de trabalho implementada, embora permitisse dar bastante mais atenção aos alunos do que numa sala de aula directiva, ainda peca pela pouca atenção que é possível dar a cada aluno, numa turma de 25-30 alunos. Porém, isso depende sempre do nível de autonomia e familiarização com as práticas de negociação. Isto é, se se tratar de alunos habituados a estas práticas, é provável que, por exemplo, procurem dissipar as suas dúvidas sem chamar o professor várias vezes, por exemplo perguntando a um colega, consultando materiais ou apontando várias dúvidas e avançando para tarefas seguintes sem interromper o fluir da aula.

Importa também referir constrangimentos relacionados com a capacidade do professor se afirmar com um mediador do processo de negociação. Esta tarefa é tudo menos fácil e simples, uma vez que requer: “flexibility, tolerance, risk-taking, and (...) a strong faith in the capacity of learners” (op. cit.: 277). Aprender a negociar é, para o professor, um processo de aprendizagem que abre possibilidades para novos desafios todos os dias. Uma aula onde se negocea é passível de colocar questões difíceis e levantar assuntos polémicos aos quais o professor nem sempre estará preparado para responder. Por outro lado, e mais particularmente, é um processo de aprendizagem da medida certa entre o controlo total e a liberdade total. O professor terá de aprender a decidir quando deixar as coisas andar ou quando deve intervir. Para professores habituados a controlar e a decidir tudo, esta é uma tarefa bastante árdua. Mais do que vontade, exige um comprometimento com os valores por detrás da negociação.

Igualmente importante é a colaboração ou resistência do aluno face à negociação. Espera-se que o aluno vá progressivamente aprendendo a participar, a contribuir com ideias, a arriscar dar a sua opinião, a pôr em causa uma decisão que é tomada, etc. Por isso, também os alunos precisam de aceitar a incerteza e de desenvolver novos papéis mais activos, participativos e responsáveis. No entanto, será bastante comum encontrar-se alunos que resistam a estas atitudes e continuem no seu papel passivo, deixando-se governar pelo professor: “not all learners are willing to take on responsibility (...) they prefer being told what to” (Smith, 2000: 61). O peso de uma educação marcadamente tradicional, baseada por um estilo directivo do professor, pode funcionar como entrave à abertura a esta nova forma de estar. Os alunos podem resistir ora porque acham o processo de negociação

demasiado exigente, uma vez que os “obriga” a pensar e a participar, ou porque se sentem perdidos sem a voz constante do professor a dizer o que devem ou não devem fazer.

De facto, a negociação assume-se como um nova forma de jogar no ensino, onde os jogadores encarnam novas posições e as tácticas são bastante mais exigentes do ponto de vista interpessoal. O principal entrave à negociação pode ser encontrado precisamente nos alunos. No entanto, este constrangimento deve ser encarado como normal e parte do processo de desenvolvimento da negociação: “Changes in the learners’ ability to successfully participate in shared decision-making can be seen as stages in the development of learners’ abilities in the management of learning, alongside other stages in the language learning process” (Breen & Littlejohn, 2000c: 279).

Um constrangimento decorrente do anterior tem a ver com as vozes que não se fazem ouvir. A negociação implica a participação de todos e, por isso, não pode beneficiar apenas as vozes dos participantes mais activos e dominantes. É necessário garantir que todas as vozes sejam ouvidas, pois só assim se garantirá que todos têm oportunidade de se desenvolver como seres autónomos. O recurso a formas de trabalho colaborativo (em pares ou grupo) pode ajudar a cumprir este requisito.

Outro aspecto relativo à negociação é que ela é sempre iniciada pelo professor, ou seja, este faz uso do seu poder adquirido e inquestionável para a implementar. A propósito da sua experiência, Shor refere: “My best course of action has so far been to use my authority to organize a transformation, step by step. (...) The power that uses power to share and transform power is the power I am seeking” (1996: 20).

No caso da educação em LE, há outro aspecto que pode ser visto como um constrangimento pelo professor – a necessidade de recorrer à Língua Materna (LM) quando os alunos ainda não dominam bem a LE. Jiménez Raya et al. reflectem a este propósito:

“O uso extensivo da língua-alvo na sala de aula ajuda a uma aquisição mais eficiente da mesma por parte dos alunos, embora possa haver situações, com alunos que têm baixo aproveitamento, em que o uso intencional da língua materna pode facilitar o desenvolvimento

de determinadas competências, especialmente no que diz respeito à consciência linguística e de aprendizagem.” (2007: 8)

Segundo os autores, há casos em que a LE pode ser um instrumento de “disempowerment” e por contraste, o uso da LM pode assumir um papel importante na promoção da autonomia.

Terminado o enquadramento teórico, no qual se procurou inscrever o conceito de negociação pedagógica em práticas educacionais democráticas, o capítulo seguinte dedica-se à explicitação da metodologia de investigação utilizada.

Capítulo 2 – Metodologia de Investigação

Procede-se, neste capítulo, à apresentação da metodologia do estudo. Em primeiro lugar, clarifica-se o tipo de estudo; de seguida, situa-se o estudo no contexto e descreve-se o plano de investigação; posteriormente descrevem-se as estratégias de recolha e análise de informação; por fim, apresentam-se os critérios de qualidade da investigação bem como as suas limitações.

2.1 Tipo de estudo

O presente estudo insere-se num paradigma naturalista/interpretativo dado que procura compreender uma realidade social a partir da experiência subjectiva dos actores sociais no seu contexto de referência. Assim, numa perspectiva holística, procurou-se compreender as acções e os sentidos partilhados por uma professora e os seus alunos.

A definição do posicionamento paradigmático depreende-se por referência aos pressupostos acerca da natureza da realidade e conhecimento, das finalidades da investigação e dos métodos de recolha e tratamento de dados (Vieira, 1998: 146). Embora os dois primeiros aspectos sejam determinantes, já não se pode dizer o mesmo do último. Isto é, embora utilizando alguns métodos de recolha de natureza quantitativa, por vezes associados ao paradigma racionalista, este estudo insere-se claramente num paradigma naturalista/interpretativo. Guba e Lincoln referem, aliás, que “The distinction between quantitative and qualitative methods is often mistakenly taken to be the chief mark of distinction between the paradigms: in fact, the two dimensions are orthogonal. Either methodology is appropriate to either paradigm, even though, in practice there is a high correlation between quantitative and rationalistic, on the one hand, and qualitative and naturalistic on the other” (1988: 83). Da mesma forma, o paradigma naturalista é muitas vezes, erradamente, associado unicamente à estratégia de investigação ou aos métodos de natureza qualitativa. A este propósito, os mesmos autores argumentam que a diferença entre os paradigmas não recai em aspectos como o formato, os métodos,

ou mesmo na sugestão dada pelo título, de que ocorre num ambiente natural: “What differentiates the naturalistic from the scientific (or, as it is sometimes referred to, the rationalistic paradigm) approach is, at bottom, the different interpretations placed on certain basic axioms or assumptions” (op. cit.: 81).

Assim, seguindo os axiomas definidos pelos mesmos autores, podemos dizer que neste estudo: a realidade estudada é idiossincrática e múltipla, procurando-se uma visão holística do objecto de investigação; não existiu uma relação de interacção entre a investigadora e os sujeitos, assumindo a investigadora o papel de observadora não participante; porém, o conhecimento foi construído com base nas representações e práticas sociais dos sujeitos observados; esse conhecimento não é passível de generalização, embora se possa falar de transferabilidade para contextos similares; não se procurou estabelecer relações de causa-efeito entre variáveis, mas sim encontrar alguns padrões de influência entre diferentes factores relativos à professora e aos alunos em situação pedagógica; por fim, atribuiu-se importância a valores como a participação e a negociação, revelando-se assim uma opção ideológica que visa a construção da democracia como valor social e humano.

Quanto à fonte da teoria, embora se tenha partido dos referenciais teóricos, o conhecimento foi sendo construído à medida que a investigação avançava, ou seja, adoptou-se uma abordagem mista, simultaneamente dedutiva e indutiva. Embora se tenha privilegiado o conhecimento proposicional, também se valorizou o conhecimento tácito, nomeadamente na forma das percepções (constructos) dos sujeitos (professora e alunos). Assim, partiu-se de um desenho de investigação predefinido, mas não inalterável, uma vez que foi permeável a alterações com o desenrolar do estudo. Este reporta-se ao contexto natural da sala de aula, sendo os sujeitos observados a professora e os alunos em interacção num contexto real, com constrangimentos e dilemas de natureza relativamente imprevisível. Quanto às posturas metodológicas preferenciais do estudo, recorreu-se a métodos quantitativos e qualitativos de recolha e análise de informação. Como técnicas de recolha de informação, recorreu-se ao inquérito e à observação, ao serviço das quais se utilizaram, respectivamente, o questionário e a gravação e transcrição de segmentos de aulas. Procedeu-se ainda ao estudo de documentos da prática.

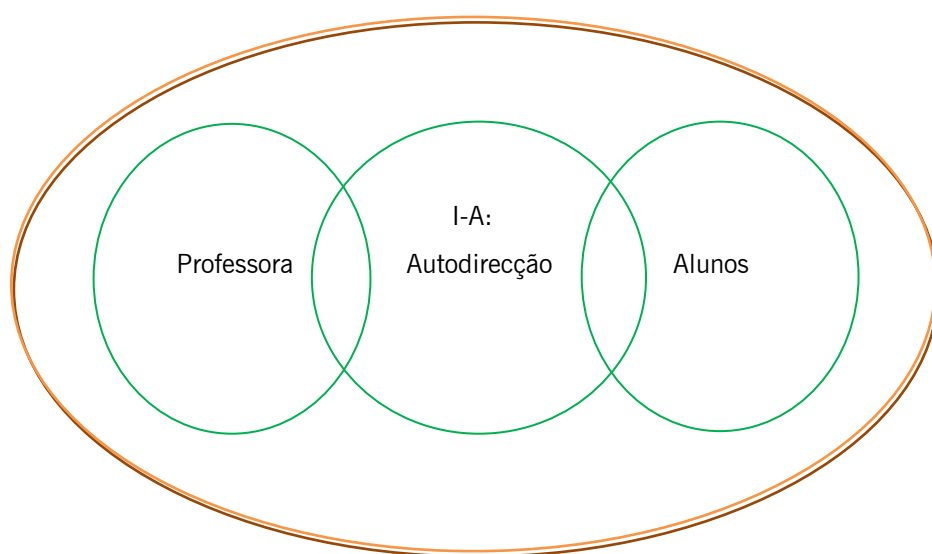
Trata-se, portanto, de um estudo marcadamente naturalista no sentido em que se afasta do racionalista em axiomas e posturas fundamentais. Recorrendo a Bogdan & Biklen (1994: 47-51), pode-se ainda afirmar que este estudo cumpre as cinco características que definem a investigação qualitativa:

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” – Este estudo centra-se no contexto de sala de aula e de uma determinada turma (alunos) e sua respectiva professora. Trata-se, portanto, de um ambiente natural e real. Por sua vez, a investigadora, recolheu dados no local de estudo através do contacto directo com os sujeitos intervenientes.
2. “A investigação qualitativa é descritiva.” – Embora se tenham utilizado dados numéricos, a maioria da informação recolhida são palavras (respostas a questionários, transcrições da interacção pedagógica, notas de campo). O objectivo foi atingir o detalhe, com atenção ao que é único e específico na situação estudada.
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” – O enfoque principal deste estudo são os processos de negociação que ocorrem entre a professora e os alunos e entre os alunos. O que interessa são as representações dos sujeitos e o modo como interajem.
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” – Os dados recolhidos não visam provar ou confirmar determinadas hipóteses/teorias. Pelo contrário, só à medida que o estudo avança e ganha forma é que se vão construindo abstracções.
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” – Um dos objectivos deste estudo é precisamente conhecer as percepções e representações dos sujeitos relativamente ao fenómeno em questão.

A estratégia de investigação foi o estudo de caso, uma vez que “o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único” (Afonso, 2005: 71). O objectivo era, portanto, conhecer as

representações da professora e dos seus alunos, assim como os processos de negociação inerentes à interacção no contexto de sala de aula, com referência ainda a potencialidades e constrangimentos. A opção por um estudo de caso justifica-se no sentido em que se trata de um contexto que reúne à partida as condições para que a temática em investigação possa ser estudada. Como já foi referido, a professora encontrava-se a desenvolver uma experiência pedagógica centrada na promoção da autodirecção na aprendizagem de Inglês, o que implicaria processos de negociação pedagógica. Em síntese, como refere Stake (1994) “a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso” (cit. por Afonso, 2005: 73).

Nesta linha de ideias, compreende-se que um caso não se refere apenas aos sujeitos, mas sim à situação contextual onde estes interagem. Neste sentido, esta investigação diz respeito ao estudo da interacção dos sujeitos no âmbito de um projecto de investigação-acção sobre a autodirecção. A figura seguinte procura ilustrar a situação abrangida:



Estudo de caso: Negociação Pedagógica

Figura 5 – O estudo de caso

Enquanto estratégia que permite a uma investigação reter as características holísticas de um fenómeno social complexo que ocorre num contexto de vida real, o estudo de caso apresenta-se como adequado e relevante para o presente projecto.

Este estudo de caso cumpre, ainda, os critérios apontados na definição de Yin (1989: 23):

- “Investigates a contemporary phenomenon within its real-context” – este estudo de caso visa compreender os processos de negociação que ocorrem entre professora e alunos, no contexto de desenvolvimento de um projecto sobre a autodirecção na aprendizagem.
- “The boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” – O fenómeno só pode ser compreendido e estudado em função daquele contexto em particular; noutro contexto, adquiriria outros contornos.
- “Multiple sources of evidence are used” – Procurou-se recolher dados junto da professora e dos alunos através de várias estratégias, fazendo a sua triangulação.

2.2 Contexto do estudo

O estudo decorreu de Outubro de 2008 a Maio de 2009 e incidiu sobre alguns aspectos da prática da professora Carla Menezes numa turma de Inglês do 10º ano de um curso profissional de Gestão de Sistemas Informáticos, na Escola Secundária com 3º ciclo de Ensino Básico Martins Sarmiento em Guimarães. O acesso a este contexto foi facilitado pelo facto de a Carla e a investigadora se terem conhecido e trabalhado juntas ao longo do ano curricular do mestrado. Tal fez com que a Carla aceitasse de bom grado participar e colaborar neste estudo.

A estrutura arquitectónica da escola³ data dos anos 50, altura em que recebia ainda a denominação de Liceu. Apesar de ser de tipologia S/3º ciclo, actualmente só se dedica ao ensino secundário, nomeadamente nas opções: prosseguimento de estudos e técnico-profissional. Funcionam aqui também cursos de Educação e Formação de Adultos e um Centro de Novas Oportunidades.

³ A informação contida nesta secção relativa à Escola, ao Projecto Educativo e à Turma foi gentilmente cedida pela Carla.

Ao nível dos recursos, a escola oferece uma Biblioteca/Centro de Recursos; uma Sala de Estudo, a Oficina de Matemática e um grande número de Clubes e Projectos que pretendem, através de actividades extra-curriculares, dar resposta às metas e objectivos propostos no Projecto Educativo da Escola.

No Projecto Educativo, podem encontrar-se algumas preocupações com o fomento da autonomia e de outros valores democráticos, de cariz pessoal e social. Assim, surgem objectivos como: “Promover o sucesso educativo dos alunos; Promover a autonomia das aprendizagens; Promover a responsabilização do aluno relativamente a todo o acto educativo; Promover nos alunos critérios de rigor e exigência; Promover a valorização partilhada dos processos de aprendizagem; Promover a auto-avaliação; Fomentar a avaliação da progressão dos alunos; Valorizar os processos para além dos resultados” (Projecto Educativo, 52-53). As estratégias de implementação para a consecução dos objectivos incluem ainda a “Diversificação das metodologias de ensino-aprendizagem de forma a promover uma melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos; Valorização da participação dos alunos no processo de aprendizagem; Apetrechamento das salas de aula com materiais e equipamentos necessários à consecução dos objectivos delineados; Existência sistemática de momentos de auto-avaliação, indutores de autonomia e co-responsabilização dos alunos; Valorização dos processos para além dos resultados ” (ibidem).

A população discente que frequenta esta escola é muito heterogénea social, cultural e economicamente, devido ao facto de ser proveniente das mais diversas freguesias do concelho. A maior parte do corpo docente é estável, com bastantes anos de experiência, garantindo assim estabilidade e continuidade.

A professora Carla Maria Xavier D'Álmada Menezes⁴ tem 40 anos, dos quais 16 de docência. Concluiu a Licenciatura em Ensino de Português e Inglês em 1991, na Universidade do Minho, e integrou o Mestrado em Educação na área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, na mesma universidade, em 2007/2008, tendo desenvolvido em 2008/2009 o seu projecto de dissertação, na forma de um estudo de caso no ensino profissional, cujo

⁴ Para a caracterização pessoal e profissional da professora foram utilizadas as suas respostas às questões da parte A do questionário inicial que preencheu (Anexo 1).

título é: A Autodirecção na Aprendizagem do Inglês – Uma História num Curso Profissional (requereu provas em Outubro de 2009).

É professora do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária onde trabalha, em Guimarães, na qual leccionou, em 2008/2009, o 10º ano de Línguas e Humanidades e o 1º ano do curso profissional de gestão de Sistemas Informáticos. Na sua longa experiência profissional, já leccionou Inglês em todos os níveis de escolaridade do 3º ciclo e ensino secundário, do 7º ao 12º anos, nos mais variados cursos da componente geral (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades), incluindo ainda o 2º ano do curso profissional de Gestão de Equipamentos Informáticos.

No âmbito da formação contínua, participou em dois cursos cuja temática geral era a pedagogia para a autonomia. Desenvolveu ainda algumas experiências pedagógicas de relevo para o ensino da LE, como o estudo da indisciplina, a motivação para a leitura e as recentes experiências no âmbito do ano curricular do mestrado – um guião de apoio à prática reflexiva e organizada da escrita e a criação de instrumentos práticos de recolha de elementos de avaliação da oralidade em situação de interacção. Esta última foi apresentada, com as colegas de grupo, numa comunicação no 4º Encontro do GT-PA em 2008, estando em publicação nas Actas do Encontro. Além disso, publicou ainda dois artigos na revista anual da Universidade do Autodidacta e da Terceira Idade em Guimarães (UNAGUI): um sobre Inglês para seniores (1998) e outro sobre algumas ideias para reflexão sobre o ensino (1999).

Como reconhece, toda a sua formação contínua se tem relacionado com práticas de construção da autonomia. Refere, porém, que nunca guardou registos formais das experiências de desenvolvimento da autonomia do aluno na aprendizagem da LE, tendo apenas sentido posturas e resultados académicos indicativos de alguma satisfação face a essas práticas. Um dos objectivos do seu projecto de dissertação foi recolher dados de forma mais sistemática e reflectida. A professora refere que o tema de autodirecção na aprendizagem surge de uma frustração com o status quo e uma incapacidade de ensinar a aprender, a partir da qual nasceu uma vontade de transformação e crescimento profissional. Encontrou uma possibilidade de realização no seu projecto de dissertação, que visou promover

estratégias de aprendizagem autodirigida, procurando perceber as potencialidades e constrangimentos a ela associados, bem como os papéis desempenhados por alunos e professor nesse processo. Assim, delineou os seguintes objectivos no seu projecto inicial, desenhado numa das disciplinas do 2º semestre do ano curricular do mestrado⁵:

1. Construir estratégias de aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia.
2. Compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino.
3. Compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de aprendizagem.
4. Compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida (factores de facilitação e constrangimento).

(Resposta à questão 13, da parte A, do questionário inicial à professora, Anexo 1)

A opção por efectuar um estudo da negociação pedagógica neste contexto em particular ganha sentido, uma vez que a professora desenvolveu uma experiência de investigação-acção no âmbito da promoção da autodirecção na aprendizagem da LE (Inglês). Trata-se, portanto, de estudar um caso onde se espera que a negociação ocorra (ver objectivos 2 e 3 acima), factor este que determinou a sua escolha para o presente estudo.

De facto, inerente à autodirecção está a noção de negociação e de tomada/partilha de decisões e sentidos. A negociação é, aliás, uma condição facilitadora da promoção da autodirecção. A aprendizagem autodirigida implica que se partilhem sentidos e decisões com os pares e o professor e, ainda, que seja garantida alguma responsabilidade dos alunos nos processos de tomada de decisões sobre os vários aspectos e níveis do currículo. Como um processo de regulação das práticas, a autodirecção implica colaboração, diálogo e partilha, conceitos inerentes à negociação pedagógica. Como Vieira afirma, “a monitoração implica sempre

⁵ Investigação em Supervisão Pedagógica no Ensino das Línguas Estrangeiras.

reflexão, pode ser objectivo de experimentação e pode implicar práticas de negociação” (1998: 197).

A turma envolvida no estudo é composta por 23 alunos, sendo 1 do sexo feminino e 22 do sexo masculino. Com idades compreendidas entre os 15 e os 17, 12 dos 23 alunos sofreram retenções durante o ensino básico, fazendo sobressair já um percurso académico sinuoso e deficitário. A análise das suas fichas biográficas revela percursos escolares problemáticos, marcados por classificações medianas (nível 3) e muitas classificações negativas ao longo de todo o 3º ciclo, quer a áreas disciplinares, quer a áreas curriculares não disciplinares.

Os alunos são provenientes de agregados compostos por famílias nucleares, de baixas de habilitações literárias. Somente um pai e duas mães frequentaram o ensino secundário e somente um pai e uma mãe o ensino superior. Dos restantes, a maioria frequentou o 1º ciclo do Ensino Básico, tendo os outros frequentado o 2º e 3º ciclos. Maioritariamente, ambos os progenitores trabalham por conta de outrem, estando três pais e quatro mães desempregados.

Estes alunos encontram-se a frequentar o 1º ano do curso profissional de Gestão de Sistemas Informáticos, composto por 3 anos. O Inglês é uma disciplina da componente de formação sociocultural e está estruturado em nove módulos que se distribuem por um total de 220 horas ao longo do ciclo de formação (2 anos). O funcionamento modular pressupõe o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada com base no respeito pelos ritmos individuais:

“Pressupõe uma utilização flexível, definida em função das finalidades da formação dos alunos aos quais se destina, desenvolvendo as suas competências e conhecimentos e, simultaneamente, formando-os nas dimensões pessoal, social e profissional, num pressuposto de negociação partilhada por todos os intervenientes no processo.” (Ministério da Educação, 2004/5)

Porém, tal não acontece. Na prática, a pedagogia diferenciada fica esquecida e prevalece o modelo de ensino uniforme para todos. Além disso, estes cursos são pouco valorizados por professores e alunos. Ambos têm expectativas reduzidas quanto às capacidades dos alunos, o que, por vezes, conduz a uma certa “marginalização” que se pode traduzir em posturas de facilitismo, indiferença e pouco investimento. Estas atitudes contribuem para a dominação, produzindo relações assimétricas e, neste sentido, dificultam a transformação. Recuperando a

ideia de Darder et al. – “empowerment of culturally marginalized and economically disenfranchised students” (2003: 11) – procura-se, no contexto do actual estudo, explorar a forma como a atribuição de poder (“empowerment”) pode modificar essa realidade.

A fim de produzir mudança neste contexto, a Carla levou a cabo uma experiência pedagógica de investigação-acção. Começou por tentar conhecer os seus alunos e para isso, construiu dois questionários: um sobre experiência de aprendizagem deles enquanto alunos de inglês (Questionário da professora aos alunos – Anexo 2) e outro sobre dificuldades e estratégias de aprendizagem (Aprender Inglês – Reflexão Estratégica). A partir dos resultados do último, elaborou uma grelha denominada “Sintonia de interesses” e que, basicamente, dava a conhecer aos alunos quais os colegas que partilhavam das mesmas dificuldades/interesses.

Após esta auscultação, a intervenção da Carla consistiu em envolver os alunos no desenho e operacionalização de Planos Individuais de Trabalho (módulo e aula – Anexos 3 e 4). Estes planos diziam respeito a tarefas de regulação (planificação, monitorização e avaliação) da aprendizagem da LE que iam sendo negociadas com a professora, através do diálogo permanente. No final da experiência, a Carla voltou a elaborar um questionário que visava auscultar a percepção dos alunos sobre a experiência de aprendizagem de Inglês que tinham acabado de experienciar (Questionário da professor aos alunos – Anexo 9). Pretendia-se verificar eventuais diferenças e, acima de tudo, identificar as potencialidades desta experiência para a democratização das práticas de E-A.

2.3 Plano da investigação

O presente estudo incide sobre os processos de negociação e, nomeadamente, a partilha de poder sobre decisões de âmbito curricular num contexto onde os alunos procuram desenvolver a autodirecção na aprendizagem e, consequentemente, a sua autonomia enquanto aprendentes de uma LE. Procura-se

compreender as representações de ambos, professora e alunos, sobre a negociação pedagógica na sala de aula. Concomitantemente, procura-se descrever e interpretar os processos de negociação quanto à amplitude, enfoque e estratégias envolvidas. Por fim, apesar do seu cariz eminentemente descritivo, este estudo procura ainda identificar um conjunto de constrangimentos e potencialidades associados à negociação pedagógica, que possam servir de base de trabalho para futuros estudos. Pretende-se determinar algumas implicações da negociação pedagógica e formular algumas recomendações.

No quadro 4 apresenta-se o plano da investigação, com referência a objectivos, fontes de evidência, instrumentos de recolha utilizados, métodos de análise e informação recolhida ao longo dos vários passos. Inclui-se também uma referência temporal, para que se possa ter uma visão global da implementação do estudo.

Objectivos	Fontes de informação	Instrumento de recolha e método de análise	Informação recolhida
1. Conhecer as representações da professora sobre a negociação pedagógica	Professora Carla Menezes	Questionário inicial à professora Análise qualitativa (Novembro de 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização pessoal e profissional. • Representações sobre o conceito de negociação pedagógica. • Representações sobre a importância e exequibilidade da negociação de decisões em diferentes níveis curriculares, assim como percepções sobre a frequência da sua prática da negociação nesses níveis. • Possíveis desfasamentos entre representações e percepções das práticas. • Representações sobre a importância e exequibilidade da negociação de decisões com diferentes enfoques, assim como percepções sobre o impacto do seu projecto na sua prática da negociação. • Representações sobre potencialidades e constrangimentos da negociação de decisões pedagógicas. • Representações sobre a relevância do presente estudo para si e para o seu projecto de intervenção.
		Questionário final à professora Análise qualitativa (Maio de 2009)	Verificar eventuais alterações relativas a: <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de negociação pedagógica. • Frequência, exequibilidade e importância dos níveis curriculares onde pode ocorrer a negociação. • Frequência, exequibilidade e importância dos tipos de decisões que

			<p>podem ser negociadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias utilizadas na promoção da negociação. • Potencialidades e constrangimentos da negociação de decisões pedagógicas. • Resposta do projecto desenvolvido às motivações iniciais.
2. Conhecer as representações dos alunos sobre a negociação pedagógica	Alunos (N=22) ⁶	<p>Questionário “Conhecer a turma” (usado pela professora)</p> <p>Análise quantitativa</p> <p>(Novembro de 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência anterior dos alunos na escola e enquanto alunos de Inglês (sentimentos, atitudes, comportamentos, responsabilidade por tarefas/papel desempenhado). <p>(questões 4, 5, 6, 7, 10 do questionário)</p>
		<p>Questionário “Reconhecer a turma” (usado pela professora)</p> <p>Análise quantitativa</p> <p>(Maio de 2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência actual de aprendizagem de Inglês (Sentimentos/ideias e responsabilidade tarefas/papel desempenhado). <p>(questões 1 e 2 do questionário)</p>
3. Compreender processos de negociação pedagógica	PIT (Plano Individual de Trabalho)	<p>Análise de conteúdo</p> <p>(Novembro de 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do documento didáctico quanto à inclusão de tipos e níveis de negociação de decisões.
	Professora e alunos	<p>Observação da interacção (1ª Aula de uso do PIT)</p> <p>Análise de Conteúdo</p> <p>(Novembro de 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reacções dos alunos à negociação e ao PIT. • Papel dos alunos face à negociação. • Papel da professora na introdução à negociação.
	Alunos (N=2)	<p>Videogravação e transcrição de segmentos de negociação interpares e com a professora</p> <p>Análise qualitativa (ilustrativa)</p> <p>(Fevereiro a Abril de 2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de interacção pedagógica entre um par de alunos e entre o par e a professora.

⁶ Apenas 22 responderam aos questionários.

	Módulos 2 (19 alunos) e módulo 3 (18 alunos) do programa	PIT (usado pela professora) Análise de conteúdo (Janeiro a Maio de 2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Variedade de tarefas seleccionadas. • Nível de reflexão sobre cumprimento, superação de dificuldades e planos futuros.
4. Identificar potencialidades e constrangimentos da negociação pedagógica	Todos os anteriores	Triangulação	<ul style="list-style-type: none"> • Constrangimentos e potencialidades associados à negociação levada a cabo no caso estudado.

Quadro 4 – Plano da investigação

2.4 Estratégias de recolha e análise de informação

Face aos objectivos e às opções ideológicas indissociáveis das metodológicas, optou-se pela utilização de métodos de recolha de informação centrados nos sujeitos observados. Optou-se pela diversificação dos métodos de recolha e análise de informação utilizados, com predomínio para os de natureza qualitativa.

Assim, ao nível da recolha de dados foram postos em prática três técnicas: o inquérito por questionário, a observação e o estudo de documentos. Na análise de dados, utilizou-se a análise estatística descritiva e análise de conteúdo.

Os instrumentos utilizados, a seguir explicitados, foram os seguintes:

1. Questionário inicial à professora – “Negociação Pedagógica – representações e práticas” (Anexo 1)
2. Questionário da professora aos alunos – “Conhecer a Turma” (Anexo 2, análise selectiva – ver questões assinaladas a cor verde)
3. Estudo de documentos – “Plano Individual de Trabalho” (PIT) – módulo (Anexo 3) e aula (Anexo 4)
4. Observação semi-estruturada – Aula de Introdução do Plano Individual de Trabalho (Anexos 5, 6 e 7)
5. Estudo de documentos – PIT dos alunos dos 2º e 3º módulos

6. Análise da comunicação interpares e com a professora na resolução de tarefas (Anexo 8)
7. Questionário da professora aos alunos – “Reconhecer a Turma” (Anexo 9, análise selectiva, ver questões assinaladas a cor verde)
8. Questionário final à professora – “Negociação Pedagógica – representações e práticas” (Anexo 10)

1. Questionário inicial à professora – “Negociação Pedagógica – representações e práticas” (Anexo 1)

Este questionário foi elaborado para recolher informação inicial acerca das representações e práticas da professora relativamente à negociação pedagógica na aula de Inglês. Foi aplicado em Novembro de 2008 via correio electrónico. Optou-se por esta via, por se considerar que assim se garantia mais conforto e tempo necessário para reflectir. A preferência por esta estratégia de recolha de dados justifica-se no sentido em que permite, ao mesmo tempo, obter informações sobre conhecimentos e atitudes do respondente. Tuckman (1978: 196) refere que “A técnica do questionário permite cobrir três áreas da recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências). Pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções)” (cit. por Afonso, 2005: 103).

O questionário divide-se em duas partes: a parte A destina-se a caracterizar pessoal e profissionalmente a professora, de forma a caracterizar o seu perfil académico e as possíveis relações entre o seu desenvolvimento profissional e a temática deste estudo; a parte B incide mais concretamente sobre a negociação pedagógica. Neste sentido, em primeiro lugar procura-se identificar as representações da professora sobre o conceito de negociação pedagógica. De seguida, procura-se identificar as representações da professora sobre a importância e exequibilidade da negociação de decisões em diferentes níveis curriculares, assim como as suas percepções sobre a frequência da sua prática da negociação nesses níveis. Ao mesmo tempo, procura-se identificar e compreender possíveis

desfasamentos entre representações e percepções das práticas. Ausculta-se, ainda, a professora sobre o uso pessoal, a importância e exequibilidade da negociação de diferentes tipos de decisões, assim como as suas percepções sobre o potencial impacto do seu projecto na sua prática da negociação. Também aqui se inquiriu acerca dos possíveis desfasamentos entre representações e percepções das práticas. Por fim, tenta-se compreender as potencialidades e constrangimentos que a professora associa à negociação pedagógica e ainda a relevância do presente estudo, para si e para o seu projecto de investigação.

O instrumento é composto por 6 questões iniciais que exigem uma resposta curta e por 6 questões subsequentes de natureza aberta. A informação recolhida foi sujeita a uma análise de conteúdo.

2. Questionário da professora aos alunos – “Conhecer a Turma” (Anexo 2, análise selectiva)

No âmbito do seu projecto de investigação, a Carla ministrou um questionário aos alunos de forma a conhecer melhor a sua experiência enquanto alunos e, especificamente, enquanto alunos de Inglês.

O questionário era composto por 4 partes:

- A. Posição face ao curso
- B. Experiência de Aprendizagem
- C. Auto-Imagem
- D. Ideias sobre a Aprendizagem do Inglês

Para este projecto, foram apenas utilizadas as respostas às questões que diziam directamente respeito a sentimentos, atitudes e comportamentos dos alunos enquanto aprendentes de Inglês, assinaladas no anexo a cor verde. Assim, no âmbito da experiência de aprendizagem (secção B) recorreu-se às questões 4, 5 e 6, sobre sentimentos associados à escola, caracterização da experiência de aprendizagem de Inglês e responsabilidade pelas tarefas de E-A. No âmbito da auto-imagem, recorreu-se à questão 7, relativa à imagem que cada aluno tinha de si enquanto aprendente

de Inglês. Por fim, na secção D, recorreu-se apenas à questão 10, relativa às notas positivas ou negativas a Inglês nos últimos anos.

As respostas às 5 questões consideradas foram sujeitas a uma análise de frequência simples.⁷

3. Estudo de documentos – “Plano Individual de Trabalho” (PIT) – módulo (Anexo 3) e aula (Anexo 4)

Um outro método de recolha de dados utilizado foi o estudo de documentos. Assim, começou-se por estudar dois documentos que visavam auxiliar os alunos na regulação do processo de aprendizagem, fomentando a prática autodirigida. Tais documentos foram elaborados pela professora, em colaboração com a professora Ana Cristina Brandão, que se encontrava no momento a desenvolver um projecto de dissertação de doutoramento na mesma escola sobre o ensino diferenciado, também numa turma de Inglês de um curso profissional.

O primeiro documento intitula-se “Plano Individual de Trabalho – módulo” e refere-se à regulação do processo de aprendizagem (planificação, monitorização e avaliação) durante um módulo. O segundo, “Plano Individual de Trabalho – aula”, refere-se a períodos de 4 aulas. É bastante similar ao primeiro e, abarcando as mesmas entradas, ajuda os alunos a situarem-se em termos de aula e a ter uma noção mais clara da prossecução do seu plano.

Procedeu-se à análise de conteúdo destes documentos de forma a verificar os níveis curriculares de negociação e os tipos de decisões negociados com os alunos. Pretendia-se verificar o potencial dos documentos na promoção de práticas de negociação.

⁷ Para esta análise utilizou-se a contagem de respostas facultada pela Carla, embora o seu enfoque seja distinto do dela.

4. Observação semi-estruturada – Aula de introdução do Plano Individual de Trabalho (Anexos 5, 6 e 7)

Procedeu-se, a 15 de Novembro, à observação da primeira aula de introdução do PIT. Para esse efeito construiu-se uma grelha de observação intitulada “Grelha de observação de processos de negociação” (GOPN, Anexo 5). Esta grelha visa registar informação sobre o papel dos alunos e da professora (reações, atitudes) aquando do processo de negociação do PIT. Optou-se por uma observação semi-estruturada uma vez que se pretendia obter um registo maioritariamente livre, face a algumas questões orientadoras.

A investigadora preencheu a GOPN (Anexo 5) no momento de observação e a partir desta redigiu uma análise interpretativa (Anexo 6), que foi depois triangulada com uma reflexão da Carla sobre a mesma aula (Anexo 9). Esta reflexão da Carla contém duas entradas: uma primeira, no dia da introdução do PIT e outra cerca de 10 dias mais tarde, na qual a Carla faz uma análise do que foi conseguido até então.

5. Estudo de documentos – PIT dos alunos dos 2º e 3º módulos

A fim de se avaliar a evolução dos alunos no processo de autodirecção e sintetizar as suas reflexões relativas ao processo de negociação, procedeu-se a uma análise dos PIT – aula dos alunos, relativos aos 2º e 3º módulos.

Por um lado, recolheram-se dados a fim de verificar a variedade de escolhas feita pelos alunos. Isto é, pretendia-se aferir se os alunos tinham de facto realizado aprendizagens diferenciadas, perante essa oportunidade. Por outro lado, sintetizaram-se e analisaram-se as reflexões dos alunos. A partir daí, procurou-se verificar se:

- Cumpriam os planos ou não e porquê;
- Reflectiam sobre o processo de superação das dificuldades;
- Eram capazes de estabelecer planos futuros.

Por fim, recolheu-se ainda informação sobre constrangimentos e potencialidades associados à forma de trabalho implementada.

6. Análise da comunicação interpares e com a professora na resolução de tarefas (Anexo 8)

Durante a experiência da Carla, e após a implementação do PIT, os alunos passaram a trabalhar em função dos seus interesses e necessidades, podendo fazê-lo individualmente, em pares ou grupo.

A fim de compreender melhor os processos de negociação de sentidos e decisões entre os alunos e entre estes e a professora, procedeu-se à observação não estruturada de um par de alunos em dois momentos distintos: episódio 1 (Fevereiro) e episódio 2 (Março). O episódio 1 diz respeito a uma aula do 2º Módulo onde o par em questão está a fazer a auto-correcção de um exercício de audição com base no texto escrito. O episódio 2 diz respeito a uma aula do 3º Módulo onde o par está a seleccionar imagens e a construir um texto a incluir num pequeno vídeo sobre a robótica. Assim, foram videogravadas duas aulas de 90 minutos, em que os alunos estiveram a resolver tarefas em par. Após as gravações, procedeu-se à transcrição fidedigna das mesmas.

Optou-se pela observação da interacção interpares uma vez que se pretendia compreender os processos comunicativos aluno-aluno e alunos-professora e ainda identificar possíveis situações de negociação de sentidos e de decisões. Uma vez que à data da primeira videogravação não se encontravam alunos a trabalhar em grupo, optou-se pelo trabalho de par. Posteriormente, procedeu-se a uma segunda observação do mesmo par para que o corpus de análise fosse mais alargado e para abarcar trabalho do 3º Módulo, que também fez parte da experiência da Carla.

Uma vez que apenas se pretendia ilustrar a natureza das interacções, seleccionaram-se do corpus inicialmente transcrito (769 enunciados), 373 segmentos (Anexo 8) que ilustram aspectos relevantes da comunicação pedagógica, identificados com base em Vieira (1997):

- Gestão da informação ao nível do conteúdo
 - Exploração do saber linguístico-formal
 - Exploração do saber processual-didáctico

- Gestão da informação ao nível da ilocução
 - Expressão de sentidos pessoais
 - Negociação de interpretações e intenções
 - Negociação de decisões

(baseados em Vieira, 1997)

Convém referir que se registaram alguns constrangimentos relativamente à gravação das interacções. Inicialmente, utilizou-se um gravador áudio digital. No entanto, este aparelho revelou-se ineficaz na medida em que, mesmo situado perto do par em questão, captava todo o barulho da sala, impedindo a clara compreensão das falas do par. De seguida, optou-se pelo gravador de cassetes. O mesmo problema manteve-se. De facto, como a maioria dos alunos trabalhava em pares ou grupo, gerava-se sempre algum burburinho que acabava por impedir a fácil compreensão das gravações efectuadas. Por fim, optou-se pelo recurso à videogravação, o que acabou por ser mais eficaz, na medida em que não captava tanto o barulho envolvente e, por outro lado, o facto de se ter a imagem visual do par facilitou a transcrição das falas. Contudo, a quantidade de registos ficou reduzida pela má qualidade das gravações anteriores.

7. Questionário da professora aos alunos – “Reconhecer a Turma” (Anexo 9, análise selectiva)

Na parte final do seu projecto de investigação, a Carla ministrou um questionário aos alunos de forma a verificar alterações e evoluções entre a sua experiência anterior enquanto alunos de Inglês e aquela que tinham experimentado naquele ano no âmbito do seu projecto. Após tê-los *conhecido*, importava então *reconhecê-los*.

De estrutura similar ao questionário “Conhecer”, embora com algumas novas questões, este questionário era composto por apenas 2 partes:

- A. Experiência de Aprendizagem
- B. Ideias sobre a Aprendizagem do Inglês

Para este estudo, utilizaram-se apenas as mesmas questões que se haviam utilizado no primeiro questionário. Porém, neste questionário final, apenas 2 das 5 se repetiam (assinaladas a cor verde no anexo). Assim, utilizou-se a questão A1 sobre os sentimentos associados às aulas de Inglês e a A2 sobre as responsabilidades pelas tarefas relativas àquele ano.

Estas questões iam permitir contrastar a experiência anterior de aprendizagem de Inglês dos alunos com aquela que ocorreu ao longo do projecto da Carla. As respostas de ambas as questões foram sujeitas a uma análise de frequências⁸.

8. Questionário final à professora – “Negociação Pedagógica – representações e práticas” (Anexo 10)

Este questionário foi elaborado para verificar se as práticas da professora no âmbito do desenvolvimento do seu projecto alteraram de alguma forma as suas representações sobre a negociação pedagógica. As questões referem-se quase todas às respostas dadas no questionário inicial, tendo-se confrontado a professora com essas respostas e solicitando-lhe a eventual indicação de alterações.

Em primeiro lugar, procurou-se saber se a professora alteraria a definição de negociação pedagógica inicialmente apresentada e se associava os mesmos conceitos à negociação. Questionou-se também a professora sobre evidências do seu projecto para cada um desses conceitos. De seguida, solicitou-se que a professora voltasse a preencher a grelha sobre uso pessoal, exequibilidade e importância da negociação de decisões em diferentes níveis curriculares, agora com referência ao projecto que pôs em prática. Procurou-se, assim, compreender eventuais discrepâncias face às suas expectativas no questionário inicial. Procedeu-se da mesma forma para a questão sobre os tipos de decisões que podem ser negociadas e procurou-se saber se as estratégias de promoção da negociação previstas tinham sido postas em prática e com que efeitos. De seguida, procurou-se perceber de que

⁸ Para esta análise utilizou-se a contagem de respostas facultadas pela Carla, embora o seu enfoque seja distinto do dela.

forma é que os constrangimentos e potencialidades inicialmente apontados se verificaram e se se verificaram outros. Solicitou-se uma explicação relativa às estratégias utilizadas para lidar com os constrangimentos e procurou-se compreender de que forma é que os alunos reagiram ao processo de negociação. Em seguida, procurou-se aferir de que forma é que o presente projecto tinha dado resposta às motivações iniciais. Por fim, deu-se a possibilidade de um comentário livre sobre algum aspecto relevante ainda não mencionado anteriormente.

Trata-se de um instrumento composto por 7 questões de natureza aberta, cujas respostas foram submetidas a uma análise de conteúdo.

Na fase final do estudo, a investigadora teve acesso a uma versão quase final do texto de dissertação da Carla. Assim, utilizaram-se alguns excertos relacionados com o funcionamento das aulas e o método de trabalho, nomeadamente as reacções dos alunos à implementação do PIT.

2.5 Qualidade e limitações do estudo

Pela sua natureza interpretativa e utilização de métodos predominantemente qualitativos, a investigação naturalista é frequentemente alvo de ataques relativos aos aspectos da credibilidade e fiabilidade. Guba & Lincoln referem que “The naturalistic inquirer soon becomes accustomed to hearing charges that naturalistic studies are undisciplined; that he or she is guilty of ‘sloppy’ research, engaging in ‘merely subjective’ observations, responding indiscriminately to the ‘loudest bangs or brightest lights’” (1985: 289).

Não obstante estas críticas, muitos autores têm-se dedicado a produzir argumentos acerca da falsidade destes juízos e propôr critérios de qualidade passíveis de serem aplicados às investigações naturalistas. Critérios mais tradicionais referentes à investigação racionalista, como validade interna, validade externa, fiabilidade e objectividade, não são adequados à investigação naturalista. A este respeito, Guba & Lincoln acrescentam que “It should be evident that these

formulations of criteria intended to respond to the four basic questions are themselves dependent for their meaning on the conventional axioms” (op. cit.: 293). Bassey acrescenta que “In case study research these concepts are problematic” (1999: 75).

Como alternativa aos conceitos tradicionais, o conceito de *trustworthiness* apresentado por Guba & Lincoln (1985: 290) ilumina a busca de critérios mais adequados e relevantes à investigação naturalista. Assim, os mesmos autores definem 4 novos conceitos por referência aos tradicionais: credibilidade, transferabilidade, contingência e verificabilidade.

Em relação ao primeiro critério, credibilidade, pode enumerar-se um conjunto de aspectos que procuram garanti-la neste estudo:

- O estudo foi desenvolvido ao longo de um ano, o que permitiu perceber a cultura do contexto em investigação;
- Garantiu-se os 4 tipos de triangulação definidos por Denzin (1978): “methodological, investigator, theory and data” (cit. por Campbell et al., 2004: 85). Utilizou-se vários métodos de recolha de informação; manteve-se notas das observações; pesquisaram-se diferentes teorias sobre a temática; e por fim, coligiu-se informação em diferentes períodos de tempo.
- Houve validação intersubjectiva de resultados (com a professora-caso);

Em relação ao critério da transferabilidade, Guba & Lincoln referem que: “The establishment of transferability by the naturalist is very different from the establishment of external validity by the conventionalist. Indeed, the former, is in a strict sense, impossible” (1985: 316). De facto, ao investigador naturalista cabe transformar os resultados em hipóteses que possam ser transferidas para um contexto similar: “If Context A and Context B are ‘sufficiently’ congruent, then working hypotheses from the sending originating context may be applicable in the receiving context” (op. cit.: 124). A fim de possibilitar a eventual transferência das hipóteses nesta investigação, e apesar do número reduzido de participantes, procurou-se manter um registo detalhado do contexto e dos processos de recolha e análise da informação.

Quanto ao critério da contingência, relativo à consistência da investigação e à sua relação com o contexto em que foi realizada, pode-se dizer que neste estudo se promoveu a triangulação das estratégias de investigação e das fontes de evidência, procurando-se garantir uma visão mais holística do objecto de estudo e aumentando a credibilidade dos resultados.

Por fim, relativamente à verificabilidade, ou seja, a possibilidade de confirmação dos resultados do estudo, pode-se afirmar que nesta investigação, graças à explicitação detalhada dos procedimentos, à documentação e triangulação, tal é possível. Acrescente-se, ainda, que se procurou minimizar a subjectividade e possíveis enviesamentos através da administração dos questionários à professora via e-mail e pelo facto de que a investigadora não esteve presente na administração dos questionários aos alunos. Procedeu-se, ainda, à gravação da interacção realizada por vários pares de alunos (embora se tivesse analisado apenas algumas interacções de um deles), procurando assim minimizar o desconforto dos mesmos e garantir a autenticidade da sua comunicação.

Durante a investigação, procurou-se ainda respeitar todos os princípios éticos referidos por Bodgan & Biklen (1994: 77-8). Assim:

- as identidades dos alunos foram protegidas, sendo a identificação da professora negociada com ela;
- garantiu-se a confidencialidade da informação;
- os sujeitos foram informados acerca dos objectivos da investigação e consentiram participar;
- por fim, garantiu-se a autenticidade da informação recolhida e dos resultados apresentados, tendo-se procedido à validação intersubjectiva de alguns deles com a professora.⁹

Em relação às limitações do estudo, sublinhem-se aquelas já mencionadas relativas às dificuldades associadas ao registo das interacções na aula. Além disso, refira-se ainda que, pelo paradigma e natureza do estudo, ele acarreta subjectividade e fenómenos de ordem imprevisível, para além de não ser passível de generalização.

⁹ Questionários à professora; aula de introdução do PIT; leitura da dissertação.

Mesmo assim, considera-se que o estudo é relevante e pertinente, no sentido em que se debruçou sobre o caso de uma prática inovadora no nosso país, relacionada com ideais democráticos da educação em línguas.

Explanada a metodologia de investigação utilizada neste estudo, passa-se, de seguida, à apresentação e análise da informação recolhida.

Capítulo 3 – Análise da Informação

Este capítulo, dedicado à análise da informação recolhida, encontra-se dividido em três partes. Em primeiro lugar, dedicamos a nossa atenção a uma caracterização do contexto, através das representações da professora e dos alunos. Na segunda parte, centramo-nos concretamente nos processos de negociação levados a cabo durante a experiência da Carla com os seus alunos. Por fim, regressamos ao contexto e relacionamos as representações iniciais com aquelas decorrentes dos processos que se concretizaram. Assim, procura-se obter uma visão holística de mudanças e/ou evoluções.

Durante a análise procurou-se garantir a sua credibilidade através da triangulação da informação proveniente de fontes e instrumentos diversos.

3.1 Conhecer o contexto

3.1.1 A professora

Partindo do que já se disse sobre a importância vital do professor na construção de qualquer ideal de educação no seio da escola, achou-se pertinente começar a análise do caso com a professora. Crê-se que a força regeneradora de qualquer teoria educacional nasce, desabrocha e é desenvolvida pelo professor.

Assim, o estudo deste caso começou através da implementação do “Questionário inicial à professora” (Anexo 1) que visava obter informações a nível pessoal e profissional, mas principalmente aferir as suas representações e expectativas em torno na negociação pedagógica.

A Carla, como já foi dito anteriormente, lecciona há 16 anos, é professora do QND da escola onde se desenrolou o estudo, e tem desenvolvido ao longo do seu percurso profissional várias acções em torno da pedagogia para a autonomia. Trata-se, portanto, de uma professora cuja área de interesses e preocupações educativas está já há muito relacionada com a construção de uma escola democrática. Aliás, a própria Carla refere: “Como podes ver pelas acções de formação que referi, estou

empenhada na construção de práticas de autonomia desde 1993” (Questionário inicial à professora, excerto da resposta à questão 12, Parte A).

A busca incessante pela auto/hetero transformação é bastante visível ao longo da sua carreira e surge de forma mais evidente nas motivações para a realização do seu projecto de investigação: “Frustração com o status quo na aprendizagem; crescente sentimento de ‘incapacidade’ de ensinar a aprender e consequente vontade de transformar as minhas práticas; vontade de crescer enquanto profissional do ensino” (Questionário inicial à professora, resposta à questão 14, Parte A). Todo o seu percurso parece ter influenciado o seu ingresso no mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino das LE e a escolha do tema da aprendizagem autodirigida para a sua dissertação.

Quando solicitada a apresentar uma definição de negociação pedagógica, a Carla dá-nos uma definição bastante completa que articula de imediato os vários conceitos que normalmente a literatura lhe associa. Para a Carla:

“A negociação pedagógica é a partilha consensual do privilégio e responsabilidade da tomada de decisões no que respeita toda e qualquer acção da sala de aula que envolva directamente os alunos e professor num trabalho conjunto, sempre numa perspectiva dialógica e de transformação de práticas.” (Questionário inicial à professora, resposta à questão 1, Parte B)

Quando no seguimento desta definição, se pede que nomeie (dentre vários) os 3 conceitos que considera mais intimamente relacionadas com a negociação, a Carla selecciona a “participação”, o “diálogo” e a “tomada partilhada de decisões”. Com excepção da participação, todos os outros conceitos já haviam sido mencionados na sua definição. Ela justifica a sua opção da seguinte forma:

“É através da e com a participação crítica e reflexiva num diálogo construtivo e pedagógico que se ensina e aprende, transmite e exerce, se *exige* mutuamente a tomada partilhada de decisões que, por sua vez, vai inevitavelmente levar à *responsabilização* das partes pelo trabalho feito e a fazer, num ambiente democrático de cooperação e partilha de saberes.” (Questionário inicial à professora, resposta à questão 2, Parte B)

A resposta às duas questões demonstra uma grande consistência que, por sua vez, revela bastante conhecimento sobre a área de intervenção em questão. De facto, a negociação pedagógica é também um pilar importante na promoção da autodirecção. E para a Carla, a negociação parece estar interligada com a

participação, diálogo, tomada partilhada de decisões, e ainda com a noção de responsabilização que também aparece em ambas as respostas. Segundo Breen & Littlejohn, trata-se de um processo de “negotiated decision-making” (2000b: 11). Os autores acrescentam, porém, um conjunto de princípios associados ao conceito de negociação dentro dos quais podemos encontrar referência às noções de responsabilidade, emancipação e autonomia (op. cit.: 19-29).

De seguida, apresentaram-se à Carla os níveis curriculares onde a negociação pode ocorrer: uma actividade isolada; uma sequência de actividades; o programa de uma disciplina; articulação da disciplina com outras disciplinas do currículo (Figura 2, adaptada de Breen & Littlejohn, 2000b). Aqui, pretendia-se saber a importância que ela atribuía a cada nível; a sua opinião sobre a exequibilidade de cada um e, por fim, a frequência com que recorria a cada um deles até ao momento actual, no qual se encontrava prestes a iniciar o seu projecto de investigação-acção.

No que diz respeito aos primeiros 3 níveis, a Carla assinala que a negociação não só é importante e exequível (o segundo apenas parcialmente), como também a põe em prática. Segundo ela, os primeiros 2 níveis são exequíveis se se dedicar algum tempo da aula a discutir sobre o que se vai fazer e ouvir as opiniões dos alunos nesse sentido:

“Na minha opinião, é importante (diria mesmo essencial) negociar a tomada de decisões, seja sobre actividades pequenas / isoladas, seja sobre sequências de actividades, e até mesmo sobre o programa, uma vez que até este pode ser cumprido em função do interesse dos alunos. Este é o aspecto mais central: o interesse dos alunos.” (Questionário inicial à professora, excerto da resposta à questão 3, Parte B)

Note-se que a Carla, embora dê mais importância às actividades, refere como possível negociar o programa. Este é um aspecto importante, que será retomado mais tarde, uma vez a negociação do programa é dos aspectos mais difíceis de negociar e do qual encontramos menos exemplos, mesmo na literatura. Aliás, um dos constrangimentos associados à negociação é precisamente a limitação de um currículo externo prescrito: “a detailed external curriculum places limitations on what can be negotiated” (Breen & Littlejohn, 2000c: 273).

No entanto, a Carla também admite que quando se sente mais “apertada” em termos do cumprimento do programa, acaba por abandonar um pouco a negociação. Mas ambiciona mudar este aspecto no âmbito do desenvolvimento do seu projecto:

“Com o meu projecto tenciono mudar isto, pelos motivos indicados na justificação seguinte: hoje acredito que a negociação é algo passível de ser implementado constantemente na sala de aula.” (Questionário inicial à professora, excerto da resposta à questão 3, Parte B)

Apenas a negociação ao nível da articulação interdisciplinar lhe parece “parcialmente importante” e “pouco exequível”, além de que não a pratica. Esta resposta pode encontrar alguma explicação na dificuldade que os professores sentem em articular o seu programa com outras disciplinas e trabalhar colaborativamente com os colegas. As práticas interdisciplinares não estão enraizadas nas nossas escolas e as disciplinas funcionam ainda de modo isolado, tal como os professores.

A questão seguinte dizia respeito a diferentes objectos da negociação de decisões com os alunos: objectivos; conteúdos; formas de trabalho; avaliação. Além das questões sobre importância, exequibilidade e frequência de uso, quisemos desta vez perceber também de que forma é que cada um dos tipos iria ser promovido pelo seu projecto de investigação.

A Carla assinala que é importante e exequível negociar decisões nos 4 níveis referidos, e que o pratica. Refere ainda que a negociação pode implantar-se permanentemente durante a aula, de forma escrita ou oral, ou ainda em casa. Tudo depende da forma como o professor doseia a atenção e o tempo que lhe dedica:

“Toda a negociação é importante e exequível. Depende do professor “dosear” a atenção, tempo e direccionamento que lhe dedica. Esta negociação pode ser feita oralmente, (...) pode ser feita por escrito, através de documentos de auto-regulação, ou até do portefólio reflexivo. Pode ser feita na escola ou em casa (...) Pode limitar-se à escolha de materiais para trabalhar um tema, pode ser a forma de apresentação de um trabalho, pode ser relativa aos elementos de avaliação para determinado período de tempo/tarefa – a negociação não tem que ser algo de monumental. Acredito que é possível implementar a negociação quase que permanentemente durante a aula.” (Questionário inicial à professora, excerto da resposta à questão 4, Parte B)

Não esqueçamos, contudo, que as suas palavras se reportaram principalmente aos níveis curriculares de negociação relativos à disciplina que lecciona, excluindo a articulação interdisciplinar. Isto pode querer dizer que o

professor se sente mais capaz de exercer a sua liberdade “dentro dos muros da disciplina”, ou seja, sem implicações directas na transformação do que fica “fora dos muros”. Assinala também que o projecto a desenvolver irá promover estes 4 tipos de negociação. Segundo ela, a promoção da negociação a estes níveis será facilitada por uma sensibilização constante dos alunos sobre a auto-gestão da aprendizagem através do diálogo aberto. Esse diálogo incidirá, por sua vez, na negociação de comportamentos (aprendizagem, avaliação, colaboração, participação) e na organização de um plano individual de trabalho (PIT) que contempla os aspectos da negociação de objectivos, conteúdos, formas de trabalho e procedimentos de avaliação.

As questões colocadas ambicionavam estipular um ponto de partida quanto à prática da negociação. Embora já se tivesse percebido a concordância e o envolvimento da Carla nesta área, pretendia-se saber, de forma mais clara, se já tinha posto em prática a negociação nos seus variados níveis e tipos. Por outro lado, procurava-se também saber até que ponto considerava que o seu projecto de investigação iria potenciar a negociação.

Considerando a sua experiência anterior e o projecto que estava a iniciar, a Carla considera que as principais potencialidades associadas à negociação são o desenvolvimento de:

- Capacidade de auto-gestão da aprendizagem;
- Capacidades de tomada de decisões;
- Sentimentos/posturas de responsabilização pelo trabalho individual;
- Atitudes de cooperação/partilha com os outros.

(Questionário inicial à professora, excerto da resposta à questão 5, Parte B)

Por outro lado, os constrangimentos que associa nesta altura à negociação prendem-se, na sua opinião, com a recusa dos alunos quanto a:

- Responsabilização pelo trabalho a realizar;
- Participação no processo de tomada de decisões;
- Participação no processo negocial.

(Questionário inicial à professora, excerto da resposta à questão 1, Parte B)

Por fim, e relativamente à potencial utilidade do estudo aqui apresentado, a Carla aponta como extremamente positivo poder contar com um elemento externo à turma que contribua com algum feedback sobre as suas práticas, nomeadamente aquelas relacionadas com a negociação.

Em suma, pode-se dizer que a Carla, no momento inicial do seu projecto:

- Apostava na sua formação e desenvolvimento profissional;
- Estava comprometida com a transformação da sua prática;
- Tinha uma visão de educação construtivista crítica;
- Valorizava a negociação pedagógica;
- Já havia posto em prática a negociação nos variados níveis e tipos;
- Iria desenvolver um projecto que não só estava intimamente relacionado com a negociação como também a facilitaria e promoveria.

Colocada a professora no contexto, passámos de seguida aos alunos.

3.1.2 Os alunos

De forma a colocar os alunos no contexto, vamos servir-nos do questionário que a Carla utilizou, intitulado “Conhecer a turma” (Anexo 2). Devido aos interesses distintos dos dois estudos (o dela e este), vamos utilizar apenas as questões que nos elucidam sobre aquilo que interessa para esta investigação (assinaladas a cor verde no anexo). Assim, pretende-se aferir percepções dos alunos sobre:

- os seus sentimentos perante as aulas em geral;
- o seu perfil académico em Inglês;
- a sua auto-imagem;
- a sua participação em processos de decisão.

Importava conhecer um pouco estes alunos quanto à sua experiência de aprendizagem. Era importante saber que sentimentos associavam às aulas e à

escola em geral (questão 4, Parte B – Experiência de Aprendizagem). A questão incluía 8 sentimentos possíveis, sendo que cada aluno podia sublinhar até 4 e ainda acrescentar um novo. Uma primeira análise das respostas indica uma variedade e contraste de sentimentos, como se pode ver no gráfico 1.

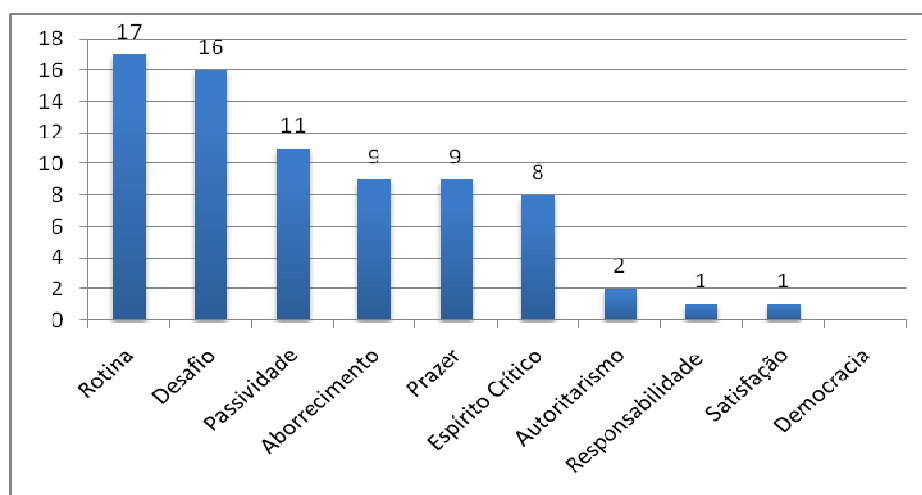


Gráfico 1 – Sentimentos associados às aulas

Isto é, embora um número de elevado de alunos indique a resposta *rotina*, o quase mesmo número indica também a resposta *desafio*; 11 alunos referem *passividade*, mas 8 sublinharam *espírito crítico* e 9 *prazer*. A distribuição dos sentimentos é, por isso, à primeira vista, variada e possivelmente dicotómica.

De facto, se agruparmos os sentimentos em dois grupos: sentimentos positivos (*prazer, espírito crítico, desafio, democracia, responsabilidade e satisfação*) e sentimentos negativos (*autoritarismo, aborrecimento, rotina e passividade*) a diferença é escassa. 36 ocorrências para os positivos e 39 para os negativos. Saliente-se que nenhum aluno selecciona a opção “democracia”, que surge como ideia alheia aos sentimentos face à escola ou às aulas.

Dados estes resultados, somos levados a uma análise mais profunda para assim captar melhor a natureza dos sentimentos dos alunos desta turma e verificar se há realmente uma grande dicotomia. Assim, optou-se por verificar se os alunos assinalam ambos, sentimentos negativos e positivos, ou se alguns optam apenas pelos primeiros e outros apenas pelos segundos. O gráfico 2 traduz o número de sentimentos positivos e negativos seleccionados por cada aluno, a quem foi atribuído

um número ao acaso (lembramos que cada aluno deveria escolher até 4 sentimentos, podendo acrescentar 1).

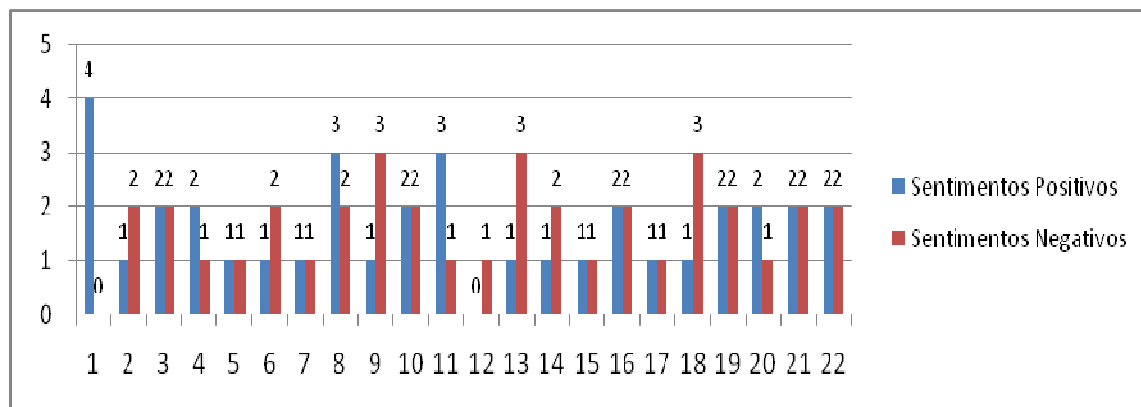


Gráfico 2 – Sentimentos positivos e negativos por aluno

Como se pode ver, apenas 1 aluno (nº 1) seleccionou unicamente sentimentos positivos, e apenas outro aluno (nº 12) assinalou unicamente sentimentos negativos. Todos os outros (20) seleccionaram ambos. 10 alunos assinalaram tantos sentimentos positivos como negativos e apenas 5 alunos assinalaram mais sentimentos positivos do que negativos. A mancha do gráfico deixa assim claro que, de uma forma geral, existem muitos sentimentos negativos associados às aulas. Isto é, embora exista também associação das aulas a sentimentos positivos, os negativos estão quase sempre presentes. Estes dados reforçam a ideia anterior, de alguma dicotomia ou ambivalência de sentimentos por parte destes alunos em relação às aulas. Trata-se, portanto, de um público para quem a escola, o ensino e os professores são uma realidade complexa e mutável, originando sentimentos contraditórios.

Uma vez caracterizada a experiência dos alunos relativa às aulas em geral, passamos agora à caracterização dos alunos enquanto aprendentes de Inglês. A este propósito, a última questão do questionário (questão 10, Parte D – Ideias sobre a Aprendizagem do Inglês) procura auscultar sobre as classificações de final de ano na disciplina de Inglês durante o percurso académico de cada um. Assim, apenas 7 alunos dos 22 que responderam ao questionário obtiveram sempre classificação positiva no final de cada ano ao longo dos seus percursos escolares; 5 tiveram negativa num ano; 4 em 2 anos e 6 em mais de 3 anos. O panorama geral indica

que 68% dos alunos da turma já teve negativa em Inglês no final do ano, pelo menos uma vez.

Com base nestes dados, estes parecem ser alunos com grandes dificuldades ao nível do domínio das competências básicas, o que possivelmente terá originado uma experiência não muito positiva da aprendizagem desta LE. Assim, numa outra questão, procura-se saber numa escala de 1 (muito negativa) a 5 (muito positiva) se a experiência enquanto alunos de Inglês foi insatisfatória ou gratificante (questão 5, Parte B – Experiência de Aprendizagem). Como o gráfico 3 indica, mais uma vez, as respostas são variadas. Assim, 11 alunos apontam o nível 3. Os restantes distribuem-se de forma equitativa pelos restantes níveis. Pode concluir-se que as percepções da maioria dos alunos sobre a sua experiência no âmbito do Inglês não é muito gratificante (apenas 5 assinalam os níveis 4 e 5 da escala).

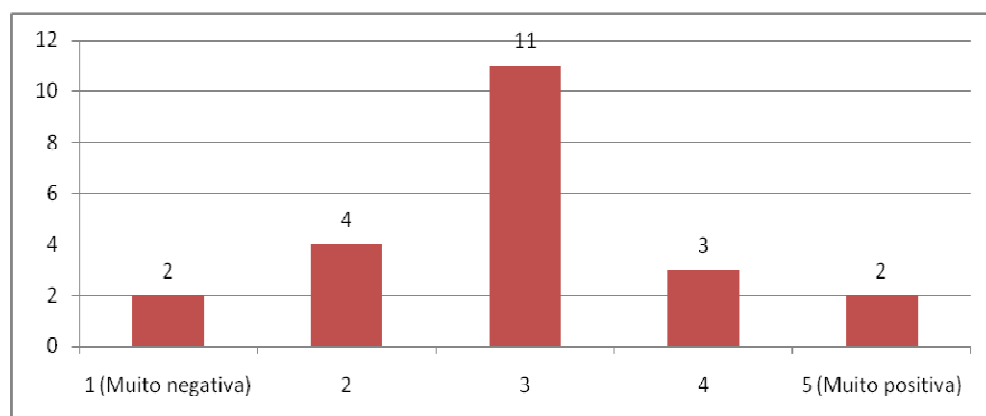


Gráfico 3 – Experiência de aprendizagem do Inglês

De seguida, procurou-se aferir de forma mais concreta a imagem que cada aluno tem de si enquanto aprendente de Inglês. Para esse efeito, foram apresentados 12 adjectivos (imagens) e pediu-se aos alunos que se posicionassem num ponto da escala em relação a cada um deles (questão 4, Parte C – Auto-imagem). O gráfico 4 ilustra novamente a variação das respostas, se bem que possibilite algumas conclusões interessantes no âmbito do presente estudo.

Verifica-se que relativamente aos conceitos mais intimamente ligados à negociação – *participativo*, *colaborativo*, *responsável*, *crítico* e *reflexivo* – com excepção do *responsável*, a opção *muito* é sempre inferior a todas as outras.

Isto é, estes alunos enquanto aprendentes de Inglês não se consideram muito participativos, colaborativos, críticos ou reflexivos. Estes dados podem significar que raramente ou nunca terão tido experiências de negociação pedagógica, as quais teriam activado estas atitudes/posturas.

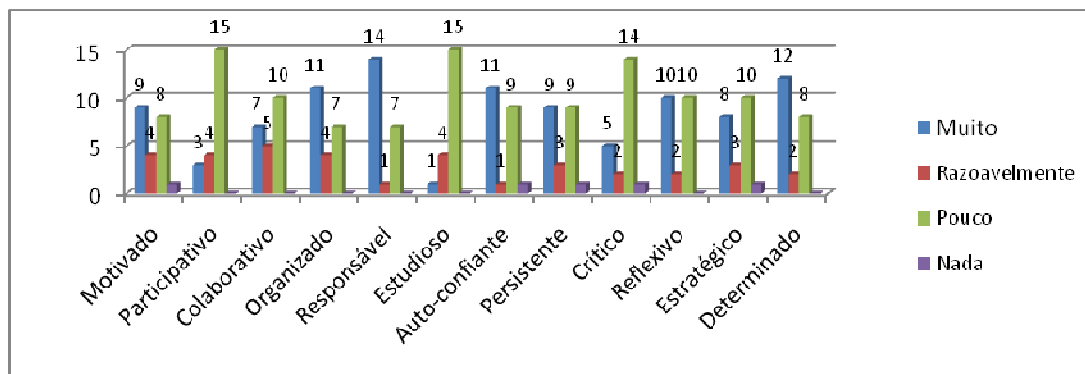


Gráfico 4 – Auto-imagem dos alunos

Debrucemo-nos agora sobre as percepções dos alunos acerca das responsabilidades que exerceram ao longo do seu percurso enquanto alunos de Inglês. A questão relativa a este aspecto pede aos alunos que assinalem quem é normalmente responsável por determinadas tarefas da sala de aula: o professor; os alunos; o professor com os alunos (questão 6, Parte B – Experiência de Aprendizagem). Em primeiro lugar vamos associar cada tarefa definida pela Carla no questionário com os objectos de negociação/decisão sugeridos por Breen & Littlejohn (2000b).

Como vemos, pelo quadro 1, a questão é bastante completa, no sentido em que abarca os 4 objectos de decisão e negociação com os alunos (Figura 3).

TIPOS DE DECISÕES TAREFAS	Objectivos	Conteúdos	Formas de Trabalho	Avaliação
1. Definir objectivos/ metas de aprendizagem				
2. Seleccionar conteúdos/ assuntos a abordar				
3. Escolher actividades/ tipos de trabalho para as aulas				
4. Escolher actividades/ tipos de trabalho a realizar em casa				
5. Escolher materiais / recursos a utilizar nas aulas				
6. Escolher materiais / recursos a utilizar em casa				
7. Elaborar actividades/ exercícios/ materiais de aprendizagem				
8. Definir formas de trabalho (individual par, grupo...)				
9. Definir formas de conduta				
10. Avaliar as aprendizagens:				
a) Definir métodos de avaliação (sumativa, formativa, diagnóstica)				
b) Definir elementos de avaliação (testes, projectos, etc.)				
c) Definir os pesos desses elementos na classificação final				
d) Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho				
e) Corrigir trabalhos				
f) Classificar trabalhos				
g) Decidir a classificação final de período				

Quadro 5 – Categorização das tarefas do questionário em função dos objectos de negociação

Os gráficos seguintes dão conta das respostas dos alunos.

Nos dois primeiros tipos de decisões (Gráfico 5 e 6), a opção *os alunos* não obtém qualquer resposta, mas nota-se de facto uma grande diferença entre objectivos e conteúdos na resposta *o professor*. Estes alunos sentem que, na sua experiência anterior, foram mais responsáveis por tarefas de definição de objectivos (em conjunto com o professor) do que de conteúdos. Se substituirmos conteúdos por programa, então facilmente percebemos o raciocínio dos alunos. Eles estão perfeitamente cientes de que existe um programa de conteúdos prescritos a nível nacional, que o professor deve cumprir e que não pode sofrer grandes alterações.

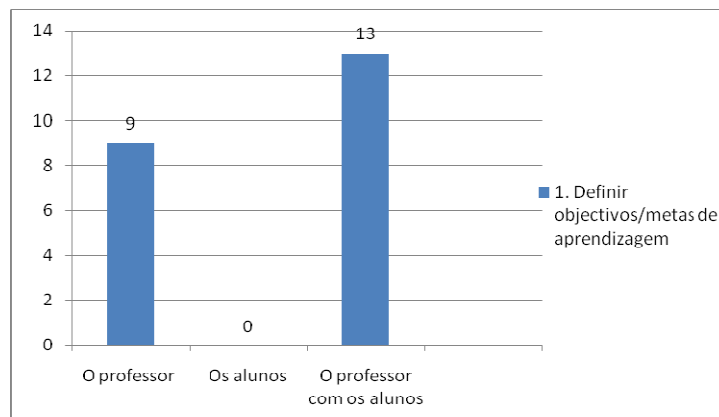


Gráfico 5 – Respostas dos alunos relativas aos objectivos

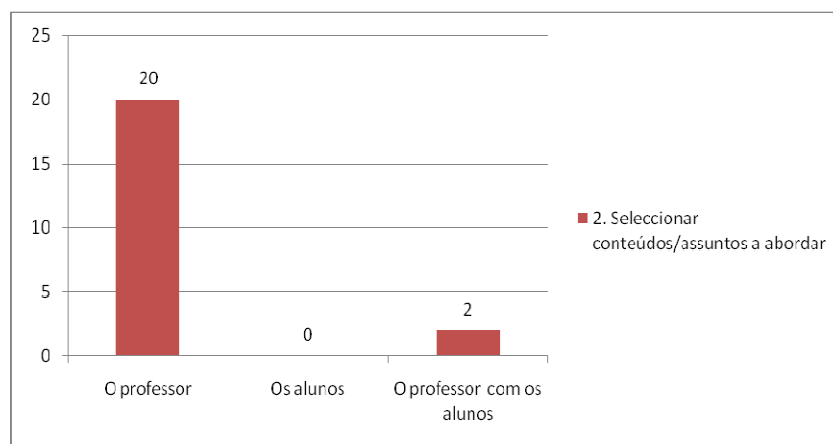


Gráfico 6 – Respostas dos alunos relativos aos conteúdos

No que diz respeito a formas de trabalho e avaliação, as respostas são mais díspares, como se pode observar nos gráficos 7 e 8.

As opções relativas às formas de trabalho são as únicas onde assinalaram a segunda coluna: *os alunos*. 3 alunos assinalaram essa resposta para as actividades/trabalho realizado em casa e definição de formas de trabalho (individual, par, grupo) e 4 para os materiais e/ou recursos a utilizar nas aulas.

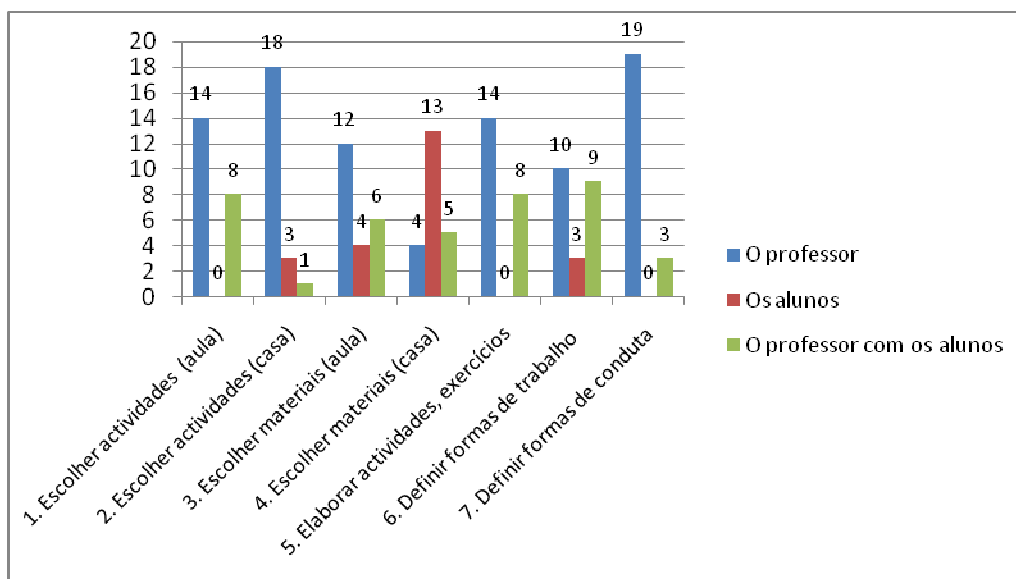


Gráfico 7 – Respostas dos alunos relativas a formas de trabalho

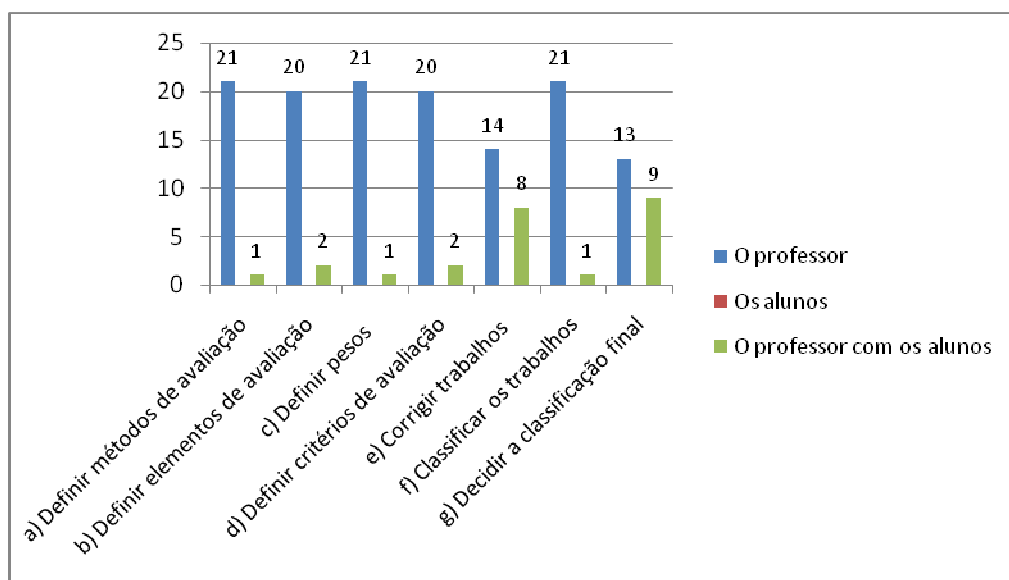


Gráfico 8 – Respostas dos alunos relativas à avaliação

A tarefa mais significativa, que mereceu 13 respostas, diz respeito à escolha de materiais e/ou recursos a utilizar em casa. Este dado permite-nos concluir que estes alunos percepcionaram o exercício de responsabilidades apenas quando o âmbito destas ultrapassava o espaço físico da sala de aula, ou seja, quando o professor não podia estar presente para ordenar e dar instruções. De resto, todas as outras opções se encontram assinaladas na sua maioria na coluna do professor, se bem que a coluna do *professor com os alunos* obtenha um número considerável de respostas.

Os dados mais interessantes recaem sobre a avaliação. De facto, é neste tipo de decisão que o controlo do professor, enquanto agente que toma decisões e tem responsabilidades, parece irrefutável na perspectiva dos alunos. Com a excepção de um ou dois alunos (que assinalam a coluna o *professor com os alunos*), todos assinalam a coluna do *professor*. Apenas os itens relativos à correcção de trabalhos e decisão sobre a classificação final de período merecem, respectivamente, 9 e 8 sinalizações na coluna o *professor com os alunos*. Estas respostas compreendem-se à luz de alguns fenómenos que ocorrem em quase todas as salas de aula: professores a corrigir os trabalhos na presença dos alunos, e práticas de auto e hetero-avaliação em final de período. Relativamente ao primeiro aspecto, pretende-se que professor e aluno corrijam o trabalho em conjunto. Provavelmente, o aluno terá feito uma primeira auto-correcção que depois verifica com o professor. Quanto ao segundo caso, não podemos afirmar que todos os momentos de auto e hetero-avaliação que se fazem nas escolas digam respeito a uma prática de negociação baseada no diálogo sistemático. Muitas vezes, trata-se apenas de um breve diálogo no final do período, que serve sobretudo para validar a classificação proposta. Ainda acerca da avaliação, é importante referir que, segundo as percepções desta turma, ela *nunca* é uma responsabilidade apenas dos alunos. Podemos perguntar se isto significa a ausência de práticas de auto-avaliação, ou se os alunos não estarão a pensar na avaliação sumativa/classificativa que é normalmente assumida pelo professor ou discutida com os alunos no final do período.

Conclui-se, assim, que estes alunos vêem a sua experiência marcada pela presença de um professor bastante controlador, que dirige quase toda a acção na sala de aula, na qual os alunos desempenham um papel relativamente passivo. Será que toda a acção educativa a que foram sujeitos na aprendizagem do Inglês pecou pela falta de valores democráticos como a participação, o diálogo, a tomada de decisões e a responsabilização pela aprendizagem? Para a maioria, e a julgar pelas suas respostas, parece que sim, o que pode determinar as suas expectativas: “In passive settings, they have despairing and angry feelings about education, about social change, and about themselves. (...) They expect to be lectured at and bored by an irrelevant curriculum. They wait to be told what to do and what things mean” (Shor, 1992: 26).

Em suma, pode-se afirmar que estes alunos:

- Têm um perfil académico problemático ao nível do Inglês;
- Demonstram sentimentos contraditórios relativamente às aulas, com predominância para os negativos;
- Não se vêem como alunos participativos, colaborativos, críticos, reflexivos e responsáveis;
- No que diz respeito à sua experiência de negociação de decisões na aprendizagem do Inglês, revelam uma representação relativamente passiva do seu papel, principalmente aos níveis da selecção de conteúdos e da avaliação.

Colocado o aluno no contexto, passamos de seguida a uma análise comparativa dos elementos já apresentados.

3.1.3 O contexto inicial

A visão dos dois intervenientes fulcrais neste estudo – professora e alunos – dá-nos uma ideia abrangente do contexto inicial onde se vai analisar a negociação. Importa, nesta altura, contrastar os sentimentos e as percepções de ambos, de forma a obtermos uma visão holística do contexto inicial (Quadro 6).

De uma forma geral, temos uma professora bastante motivada para a implementação do seu projecto e ciente das suas exigências. Por outro lado, temos uma turma cujo percurso académico não é de todo bem sucedido, que oscila entre sentimentos negativos e positivos face às aulas, e cuja auto-imagem apresenta problemas. Antevêem-se algumas dificuldades no processo de negociação, nomeadamente devido à possível ausência de práticas anteriores de negociação de decisões. Por outro lado, a professora enfrenta o desafio de promover a negociação neste cenário que, se por um lado a pode dificultar, por outro lado a reclama. Na globalidade, acredita-se existirem condições para que este projecto floresça: a professora (força motor) está fortemente motivada e os alunos, não obstante os

problemas apontados, apresentam alguns sinais de que a sua participação na aprendizagem pode ser potenciada. Contudo, apresentam também sinais de alguma passividade que pode constituir fonte de resistência à mudança das práticas. Em certo sentido, o quadro 6 deixa antever desafios importantes na abordagem prevista pela Carla.

Representações	Professora	Alunos
Postura e sentimentos face ao ensino/escola	<ul style="list-style-type: none"> • Frustração com o status quo • Crescente sentimento de “incapacidade” de ensinar a aprender e consequente vontade de transformar as práticas • Vontade de crescer enquanto profissional do ensino • Motivada para a mudança, em parte, pelo seu descontentamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambivalência de sentimentos (negativos e positivos) • As aulas significam passividade, aborrecimento, rotina, mas também desafio. Apesar dos aspectos negativos, não parecem totalmente desiludidos • Alguma insatisfação na experiência de aprendizagem
Experiências de negociação pedagógica (Inglês)	<ul style="list-style-type: none"> • Acha importantes e já pôs em prática vários tipos de negociação, a vários níveis • Vai desenvolver um projecto que está relacionado com a negociação • Vai utilizar estratégias para a promoção da negociação • Está ciente de que tem de substituir práticas de direcção por coordenação e apoio 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito pouca experiência de tomada de decisões, excepto alguns casos relativos às formas de trabalho na sala de aula e fora dela • Consciência de que o professor é o principal detentor das responsabilidades e que as decisões estão a seu cargo • Aparente aceitação do papel directivo do professor e do papel passivo do aluno
Atitudes/ Auto-imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Motivada/comprometida • Crítica • Reflexiva • Optimista • Predisposta à mudança 	<ul style="list-style-type: none"> • Razoavelmente motivados (coexistem sentimentos negativos e positivos) • Pouco participativos, colaborativos • Pouco críticos e reflexivos • Aguardam desafios (associam o ensino a desafios, v. gráfico 1, 16 ocorrências)

Quadro 6 – Visão comparativa dos sujeitos do estudo

3.2 Os processos de negociação

3.2.1 Os planos individuais de trabalho

Após conhecer os alunos, a Carla passou à acção através da implementação dos PIT - módulo e aula - que visavam facilitar a auto-regulação, ao nível da planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem. O primeiro, mais geral, refere-se ao módulo (Anexo 3); o segundo refere-se a conjuntos de 4 aulas (Anexo 4). Este último é quase uma reprodução do anterior, se bem que organiza de forma mais clara e objectiva o plano específico para cada aula. Neste sentido, visa ser um elemento facilitador do cumprimento do PIT de módulo. De facto, se pensarmos que um módulo tem a duração normal de 24 horas, facilmente se percebe a necessidade de um outro plano de mais curto prazo e que concretize a operacionalização do primeiro.

Na resposta do questionário inicial relativa às estratégias a utilizar na promoção da negociação a Carla refere este instrumento:

“(...) organização de calendário individual – “planos de trabalho” , que o aluno construirá primeiro com grelhas mais guiadas e depois, progressivamente, mais independentemente, e nas quais programará os trabalhos a realizar: o quê, quando, com que materiais, como e com quem. Aqui se inclui também a sua avaliação: o aluno decidirá, conjuntamente comigo, se os trabalhos a realizar neste plano de trabalho são formativos ou sumativos, negociando formatos, prazos e formas de trabalho regularmente.” (Questionário inicial à professora, questão 4, Parte B – Negociação Pedagógica)

Interessa neste momento analisar os documentos utilizados quanto à sua capacidade de fomentar a negociação dos diferentes tipos e níveis de decisão pedagógica (Figuras 2 e 3).

Assim, os documentos englobam 6 áreas fundamentais de negociação com os alunos: objectivos; conteúdos; actividades; materiais; formas de trabalho e elementos de avaliação. E estas 6 áreas correspondem aos 4 tipos de decisões que podem ser negociadas com os alunos e encontram ainda relações possíveis com os diferentes níveis de decisão curricular. O quadro 7 ilustra precisamente essas relações.

Como se pode observar, as 6 áreas encontram correspondência directa nos tipos de decisões definidas no campo teórico. As áreas *actividades*, *materiais* e *formas de trabalho* cabem dentro do tipo *formas de trabalho*. Quanto ao nível curricular da negociação, o trabalho desenvolvido situa-se no âmbito de sequências de actividades, em articulação com a professora.

<div>PIT</div> <div>Tipos e níveis curriculares de decisão</div>			Objectivos	Conteúdos	Actividades	Formas de trabalho	Materiais	Avaliação
Tipos de decisões	Tipos de decisões com os alunos sobre:	Objectivos de aprendizagem						
		Conteúdos de aprendizagem						
		Formas de trabalho						
		Procedimentos avaliativos						
Níveis Curriculares	Negociação de decisões com os alunos sobre:	Actividades isoladas						
		Sequências de Actividades						
		Programa da Disciplina						
		Articulação da disciplina com outras disciplinas do currículo						

Quadro 7 – Enquadramento dos PIT nos tipos e níveis curriculares de negociação de decisões

Também é importante referir que em cada área de decisão, a escolha dos alunos não era total. Ou seja, no PIT de módulo:

- Os objectivos e os conteúdos são seleccionados de acordo com a ficha do módulo em que estavam a trabalhar (Anexos 11 e 12), embora os alunos possam estabelecer prioridades distintas em função dos seus interesses ou dificuldades;
- As actividades, os materiais e os elementos de avaliação são seleccionadas a partir de uma lista dada, podendo o aluno acrescentar outras.

Assim, o grau de autodirecção é condicionado pelos objectivos/conteúdos prescritos e pelas propostas da professora. Mesmo assim, o aluno escolhe em função de necessidades, preferências, prioridades, podendo propor aspectos novos.

Além destes aspectos, o PIT – módulo contém ainda uma secção dedicada à reflexão sobre as dificuldades/constrangimentos associados à monitorização e avaliação do cumprimento do mesmo. Neste sentido, funciona como a ponte para o trabalho do módulo seguinte.

Em conclusão, pode dizer-se que estes documentos não só criam uma oportunidade para se negociarem diversas vertentes da aprendizagem de línguas com os alunos, embora de forma condicionada, como também dá lugar à reflexão sobre a prática e, neste sentido, lança-se um olhar sobre a acção futura. Em suma, são documentos que instigam a responsabilidade e a autodirecção na aprendizagem, e que exigem negociação de sentidos e decisões (com os pares e a professora). Neste sentido, são instrumentos potencialmente facilitadores de uma aprendizagem participada e dialogada, ajustada às necessidades e interesses de cada um, sem perder de vista o currículo prescrito e as possibilidades pedagógicas que a professora considera pertinentes no que diz respeito ao modo como os alunos poderão aprender a língua.

3.2.2 A introdução dos planos

A primeira aula referente à implementação dos planos de trabalho constituiu um momento central do início dos processos de negociação. Tratava-se do primeiro grande desafio à capacidade de negociação da professora. Para os alunos, embora já estivessem a par dos objectivos do projecto da professora e da professora observadora não participante, esse momento significava novidade e, acima de tudo, a entrada no desconhecido. No entanto, estavam conscientes de que aquele dia determinaria a forma de trabalho de todo um ano.

Para aferir os papéis desempenhados pela professora e alunos nesta aula em particular, procedeu-se à elaboração de uma grelha de observação intitulada “Grelha

de observação dos processos de negociação” (GOPNG, Anexo 5). Esta grelha é composta por duas partes, uma referente ao papel dos alunos e outra ao papel do professor. Relativamente aos alunos interessava saber:

1. Como é que os alunos reagem à negociação?
2. São capazes de fazer escolhas/tomar decisões? São capazes de as justificar?
3. Fazem sugestões e partilham ideias ou deixam-se guiar pelas da professora?

Pretendia-se observar sentimentos, posturas e atitudes face ao processo de negociação. Se possível, pretendia-se ainda recolher alguns dados iniciais sobre se os PIT e o processo de negociação levado a cabo pela professora, seriam capazes de instigar uma atitude mais participativa e activa, através assunção de responsabilidades e tomadas de decisões por parte dos alunos.

Relativamente ao papel da professora interessava saber:

1. A professora leva o aluno a pensar de forma cognitiva? De que forma é que o faz?
2. Faz escolhas/toma decisões ou envolve os alunos nesse processo?
3. Dirige ou coordena/apoia o preenchimento do plano?

Interessava, essencialmente, perceber como é que a Carla se afastaria do papel directivo e autoritário associado ao professor tradicional, construindo com os alunos um diálogo, capaz de impulsionar o exercício de responsabilidades e a participação na tomada de decisões. De certo modo, pretendia-se observar até que ponto o seu discurso seria dialógico, democrático e potenciador da transformação dos papéis pedagógicos.

Após o preenchimento *in loco* da grelha (Anexo 5), procedeu-se a um registo descritivo e interpretativo, procurando-se, através do distanciamento necessário, compreender melhor os contornos daquela aula (Anexo 6). É nesse registo que se baseia este relato. Posteriormente, a Carla também elaborou uma reflexão acerca da aula de introdução do PIT – módulo e aula (Anexo 7). A reflexão da Carla tem duas datas distintas: uma primeira referente ao dia da introdução dos planos (15.11.08) e uma segunda data, dez dias mais tarde (25.11.08).

Na 1ª parte da aula a professora utilizou a técnica de exposição para explicitar o PIT – módulo – que iria ser iniciado, assim como o PIT – aula. Clarificou os procedimentos de preenchimento, assim como as tarefas que lhe sucederiam. Os alunos ouviram atentamente a explicação, tendo a professora reservado um espaço no final para questões/dúvidas. O conteúdo pertinente das questões colocadas pelos alunos evidenciou não só a atenção prestada à explicação, mas também um grande envolvimento e comprometimento com a tarefa. Perguntaram sobre a exequibilidade da prática do *listening* na sala de aula e sobre a possibilidade de se alterarem alguns aspectos do plano, se assim entendessem. A professora lançou as sugestões/questões à turma e, em conjunto, tomaram-se decisões.

A 2ª parte da aula foi dedicada unicamente ao preenchimento do PIT – módulo. Assim, não houve tempo nem foi solicitado aos alunos que justificassem as suas escolhas. A aula centrou-se apenas na familiarização com o PIT e no seu imediato preenchimento com base na ficha de informação do 2º Módulo (Anexo 11). Os alunos mostraram-se bastante receptivos à tarefa e tomaram a iniciativa de preencher o plano ora sozinhos, ora em pares, partilhando ideias com os colegas e solicitando ajuda da professora. Mesmo nesta forma de organização do trabalho, conseguiram manter um ambiente agradável mostrando-se concentrados e garantindo o maior silêncio possível. Nesta altura, a Carla ia atendendo às solicitações dos alunos, ajudando e orientando o preenchimento, assim como esclarecendo eventuais dúvidas.

Porém, alguns alunos pareciam começar a definir os seus objectivos em função dos amigos, ou seja, escolhendo trabalhar aqueles aspectos que os amigos mais próximos também tinham escolhido. Nesse momento a professora achou pertinente alertar todos os alunos para que reflectissem sobre as razões por detrás das suas escolhas. Ao mesmo tempo, alguns aperceberam-se de que não tinham escolhido as prioridades certas, de acordo com as suas necessidades. Após algum tempo, vários alunos pediram se poderiam mudar as suas escolhas em função das dificuldades prioritárias, uma vez que depois do contacto com os objectivos e conteúdos aperceberam-se de que havia outros aspectos mais urgentes para si. Estas pequenas mudanças mostram que os alunos se sentiam à vontade para sugerir

reformulações, o que era reflexo do ambiente de abertura e colaboração facilitado pela professora.

No preenchimento do plano, pareciam bastante concentrados na selecção dos objectivos, conteúdos, actividades, materiais, formas de trabalho e formas de avaliação. Procuravam tomar as suas decisões de forma mais ou menos fundamentada, com base nos resultados de um questionário que haviam preenchido anteriormente, sobre as principais dificuldades de cada um¹⁰. Solicitaram a professora bastantes vezes durante a tarefa para clarificar aspectos do plano e perceber as implicações/consequências de cada escolha, e quase nunca para pedir ajuda sobre as escolhas. Estavam essencialmente preocupados com a exequibilidade das suas escolhas num determinado período de tempo. Procuraram conselhos e sugestões da parte da professora, mas apresentavam também as suas próprias ideias e pontos de vista.

Quando solicitada, a professora procurava devolver a questão ao aluno, levando-o a decidir por si só; colocava novas questões de reflexão; dava pistas, sugestões, ideias; apresentava outras possibilidades e questionava o aluno sobre elas; antecipou constrangimentos e dificuldades e questionava o aluno sobre como os iria ultrapassar; dava reforços positivos às atitudes e escolhas dos alunos e insistia constantemente na ideia de que havia várias possibilidades de escolha acerca do que podiam fazer. Portanto, a professora centrou-se na explicação/clarificação de aspectos da operacionalização do PIT, contribuindo assim para que os alunos percebessem os contornos das várias escolhas e pudessem fazê-las de forma fundamentada. Mesmo assim, os alunos deixaram-se levar frequentemente pelo conselho/ideia/sugestão da professora, embora não se possa dizer que ela tomou decisões, porque de facto não o fez.

Deve acrescentar-se, ainda, que a maioria dos alunos terminou a tarefa no tempo previsto ou ainda antes e com relativa facilidade, o que parece indicar comprometimento e identificação com a tarefa proposta. Após o preenchimento do PIT – módulo dedicaram-se ao preenchimento do PIT – aula. Alguns alunos

¹⁰ Uma das questões do questionário “Aprender Inglês – reflexão estratégica”, aplicado pela Carla aos alunos, versava sobre as dificuldades na aprendizagem do Inglês. A partir dos resultados foi elaborada uma grelha denominada “Sintonia de interesses”, que visava ajudar os alunos a seleccionarem os seus pares ou grupos de trabalho de acordo com interesses/dificuldades comuns.

acabaram por sugerir que isso deveria ser feito na aula anterior, para que assim soubessem sempre o que tinham de fazer quando a aula começasse. Portanto, seria um trabalho feito aula a aula. Mais uma vez esta atitude revelou o interesse e comprometimento dos alunos, indicando uma relação professor-aluno caracterizada pela partilha na tomada de decisão. Resumindo, os alunos assumiram um papel pró-activo nos processos de negociação, opinando, partilhando e decidindo.

Da mesma forma que a professora observadora, também a Carla preencheu uma grelha de auto-observação pós-aula (Anexo 7). Esta grelha foi elaborada pela Carla em função dos objectivos do seu trabalho e preenchida em dois momentos distintos: no próprio dia da aula – 15.11.08 e cerca de dez dias depois – 25.11.08.

Apesar de ser diferente, focava aspectos semelhantes à GOPN e integrava ainda uma área de reflexão livre onde ela podia discorrer mais sobre os seus sentimentos, dificuldades, frustrações, etc. Essa auto-observação e reflexão permitiram triangular as percepções da observadora com as da professora e garantir assim uma maior credibilidade à análise. De facto, dessa triangulação resulta uma grande consistência de percepções sobre as atitudes dos alunos. É de forma unânime que ambas as observações caracterizam os alunos como empenhados, atentos, motivados e comprometidos com a tarefa. É bastante consensual, ainda, a convicção de que os alunos reflectiram sobre as suas opções e tomaram as suas próprias decisões. Com ajudas constantes, em forma de sugestão ou conselho da professora ou colegas, a decisão final foi sempre pessoal. Tal como a observadora, também a professora faz questão de registar alguns comentários e sugestões dos alunos, uma vez que estes são evidências de que se sentiram à vontade para contribuir com ideias, e de que o conteúdo dessas ideias era relevante para a tarefa em si. Tal demonstra comprometimento e consciência dos objectivos da autodirecção e negociação.

Assim como a observação indicou, a Carla reconhece que foi solicitada frequentemente e que teve dificuldade em aceder a todos os pedidos. Por outro lado, também reconhece que os alunos souberam comportar-se de forma devida e fazer pouco barulho, mesmo trabalhando em pares. Quanto ao seu papel na aula, não reflecte muito sobre ele, embora refira as suas tentativas de levar os alunos a reflectir, através de sugestões e elucidações.

Em suma, na primeira aula de implementação do PIT:

- A professora utilizou estratégias para garantir a simetria do discurso e atingir um nível conversacional (cf. Van Lier, 1996, 178-184);
- Os alunos mostraram-se interessados, empenhados e comprometidos;
- Desenvolveram as tarefas com responsabilidade e consciência;
- Tomaram já algumas decisões, embora procurando o apoio e a aprovação da professora;
- A professora procurou substituir o fornecimento de soluções pela apresentação de questões e sugestões alternativas, de modo a que a escolha final dos alunos fosse sempre, na medida do possível, pessoal.

O interesse e motivação inicial foram despertados e isso era fulcral para o desenvolvimento de todo o processo. Assim, como primeiro cenário de negociação, o balanço foi extremamente positivo, apesar de, como vimos, estes alunos não terem experiência prévia de negociação pedagógica, pelo menos desta forma.

Porém, verificou-se já uma primeira dificuldade: os alunos solicitam a professora tantas vezes que se torna impossível atender todos os pedidos. A Carla refere esta dificuldade na reflexão que elaborou cerca de dez dias após a aula de introdução dos PIT (Anexo 7). É de salientar, ainda, que começavam então a surgir problemas de esquecimento do material e de confusão na sala de aula. A este propósito, a professora questiona-se sobre qual deverá ser o seu papel.

“Neste momento, estamos na 4ª aula de implementação dos Planos de Trabalho. É complicado manter a situação controlada: dar atenção a todos os que dela precisam ainda, ajudar com os materiais, actividades e estratégias diferentes em utilização na sala, regular o comportamento, ruído, distração... são adolescentes. Rapazes. Dão-se bem. É muito fácil deslizarem para a distração. Em duas aulas houve alunos que se esqueceram dos seus planos. Resultado: não trabalharam tão bem. Procuraram juntar-se a outros alunos, mas já não cumpriram o plano diário. Nem sequer o Plano de trabalho porque não se lembravam do que tinham escrito. Chamei à atenção, claro, porque estas atitudes mostram falta de responsabilização e algum desinteresse.” (Excerto da Reflexão da Carla, 25.11.08)

De facto, uma sala de aula onde todos fazem a mesma coisa é obrigatoriamente mais ordenada e silenciosa. Quando os alunos se misturam, se levantam para buscar materiais e trabalham sobre aspectos diferentes, alguma confusão e barulho são aspectos presentes.

Ao mesmo tempo, nota-se o início da grande luta da Carla: ser autoritária e controlar ou apenas guiar e orientar? O registo reflexivo que se segue, dá conta deste aspecto:

“Senti necessidade de assumir uma posição ambivalente: registei estes alunos como não tendo cumprido – sinto ser importante não descurar essa parte das minhas responsabilidades: estão a treinar a autodirecção, a tomada de decisões e a auto-regulação de tarefas, mas trata-se de uma partilha e eu não posso divorciar-me do meu papel de guia. É muito difícil para mim não controlar tudo todo o tempo. Mais difícil do que pensava inicialmente. Mas se vejo estas atitudes menos positivas da parte de alguns, tenho que me fixar no facto de mesmo estes terem mostrado trabalho noutras aulas, e, principalmente, no facto de que os outros, a maioria, estão a trabalhar de forma extremamente positiva e que, neste momento, tenho uma sala onde cada um trabalha aquilo que realmente pensa precisar.” (Excerto da reflexão da Carla, 25.11.08)

De facto, parte do sucesso da negociação depende do próprio professor, da sua capacidade de assumir a atitude correcta no momento certo:

“For teachers who are most used to attempting to exercise full control over classroom events (...) a move towards involving learners in decision-making may make new demands for flexibility, tolerance and risk-taking, and require a strong faith in the capacity of learners. (...) those teachers who have initiated negotiation with their students say, it appears, therefore that the experience is an educative one also for the teacher, whilst inevitably evolving at its own pace and in its own particular way.” (Breen & Littlejohn, 2000c: 277/8)

3.2.3 O papel dos alunos ao longo do processo de negociação

Demonstrou-se até agora que os Planos de Trabalho, como instrumentos de auto-regulação da prática, podem promover a negociação, e verificou-se ainda que os alunos responderam positivamente à sua implementação inicial. Convém agora verificar a forma como os alunos foram usufruindo dos Planos ao longo dos módulos, nomeadamente quanto ao seu papel no processo de desenvolvimento da aprendizagem autodirigida. Isto é, não basta que os documentos por si promovam a negociação, é necessário que os sujeitos os interpretem como instrumentos facilitadores e os usem como tal.

Na medida em que permite a cada um partilhar a sua experiência e explorar os seus objectivos pessoais através da participação e colaboração, a negociação

favorece um ensino diferenciado. Através da negociação proporcionam-se mais oportunidades para que cada um tenha a possibilidade de crescer a partir das suas experiências e determinar, a partir destas, objectivos e estratégias relevantes. Mais concretamente, a negociação implica o respeito pela experiência anterior, pelos interesses e expectativas e ainda por ritmos de trabalho: “It allows learners to work in different ways and at different rhythms, in accordance with their needs and interests” (Breen & Littlejohn, 2000b: 23).

De forma a compreender estas potencialidades, analisaram-se os PIT do 2º e 3º Módulos (período em que decorreu a experiência da Carla). Essa análise procurou compreender se os alunos desenvolveram aprendizagens diferenciadas; se tiveram muitas dificuldades no cumprimento dos seus planos, como lidaram com elas e se conseguiram estabelecer novas metas; e, por fim, observar a capacidade reflexiva dos alunos.

Para cumprir o primeiro objectivo procurou-se verificar se os alunos usufruíram da variedade de escolhas possíveis, isto é, se procuraram concretizar aprendizagens em diferentes competências de comunicação da LE. Por outro lado, pôde ainda verificar-se se dentro do mesmo módulo a turma se encontrava a realizar actividades diferentes, ou se acabavam todos por estar a fazer as mesmas.

Em relação ao 2º Módulo, ou seja, a primeira experiência de aprendizagem autodirigida dos alunos, foram analisados 19 Planos de Trabalho (os restantes alunos não entregaram os documentos à Carla). Uma vez que cada aluno podia seleccionar uma média de 5 elementos por cada área, procedeu-se a uma contagem das escolhas para se verificar a sua variedade. Convém lembrar que a selecção dos objectivos e conteúdos se fazia através da consulta da Ficha de Informação dos módulos (Anexos 11 e 12).

Relativamente ao 2º Módulo, dos 10 objectivos de aprendizagem que constavam na ficha, todos foram seleccionados, uns com maior incidência do que outros, embora se note grande preocupação com a compreensão e a escrita (Anexo 13 – Gráfico 1). Além disso, alguns alunos tiveram a capacidade de propor objectivos que não constavam da ficha:

- Conseguir dialogar com a professora e alunos (3);
- Fazer apresentações e exposições orais (2);

- Melhorar a pronúncia (1);
- Trabalhar em grupo (1);
- Sentir-me à vontade no domínio da LE (1).

O simples facto de serem capazes de ver para além da lista apresentada revela que estes alunos pensaram verdadeiramente nas suas próprias necessidades e sentiram-se à vontade para negociar novas opções com a professora. Encontram-se aqui, desde já, alguns indícios de autodirecção.

Quanto aos conteúdos (Anexo 13 – Gráfico 2), estes também se encontravam na ficha de informação, no entanto eram de natureza bastante mais extensa. Aquilo que se pode dizer, porém, é que se concretizaram aprendizagens diferenciadas, no sentido em que foram escolhidos conteúdos relativos a 3 das 4 áreas: interpretação e produção de texto, língua inglesa, a palavra/a frase/ a prosódia. Apenas não foram seleccionados conteúdos de natureza sociocultural. Verifica-se, ainda, a preocupação predominante com a gramática, nomeadamente os tempos verbais, e nota-se grande preocupação com actividades de escrita.

Em relação às actividades propostas (Anexo 13 – Gráfico 3), todas foram seleccionadas, com predominância para as de aplicação gramatical e de escrita. Note-se, ainda, preferência por actividades de compreensão oral. Dois alunos propuseram ainda duas actividades diferentes das propostas:

- Procura de vocabulário sobre o tema;
- Fazer uma apresentação.

Quanto à selecção de materiais (Anexo 13 – Gráfico 4), verifica-se a importância dos *dicionários* e da *música*. Esta segunda opção pode ser entendida não só no âmbito das actividades de compreensão oral, mas também no sentido em que a Carla acordou deixá-los ouvir música durante a realização das actividades, caso tal fosse motivador e não fosse perturbador. Mais uma vez, todos os materiais possíveis foram assinalados e alguns alunos acrescentaram o *computador* à lista.

Relativamente à avaliação (Anexo 13 – Gráfico 5), mais uma vez todas as opções foram seleccionadas com predominância para as de escrita e gramática, algo

que se compreende na linha das opções tomadas anteriormente. Verificam-se de novo sugestões de outros elementos de avaliação:

- Criação de letra musical em Inglês (2);
- Conversa via e-mail com a professora (1).

Desta análise aos PIT do 2º Módulo, é de salientar:

- A variedade de escolhas – todos os itens apresentados na ficha e no PIT foram seleccionados por diferentes alunos, o que indica que estiveram de facto a trabalhar aspectos diferentes da LE na sala de aula e que em princípio terão feito a selecção de acordo com os seus gostos, preferências e necessidades;
- As sugestões – em todas as áreas do PIT surgem novas propostas, o que indica comprometimento, motivação e iniciativa por parte dos alunos, que demonstram assim um papel mais activo na construção do seu percurso de aprendizagem.
- A consistência das opções tomadas – nas diferentes dimensões do PIT nota-se a inclinação pelas áreas da escrita e gramática. Tal significa que os alunos não tomaram as suas opções de forma aleatória, mas sim reflectidamente.

De seguida, interessava saber até que ponto os alunos conseguiam cumprir os seus planos. As reflexões que registaram quando concluíam o módulo dão conta do grau de cumprimento do plano, das dificuldades sentidas e dos planos futuros (Anexo 13 – Quadro 1). A maioria dos alunos diz ter conseguido cumprir “globalmente” o plano. Esta expressão é frequentemente utilizada no sentido em que algumas tarefas acabaram por não ser cumpridas, mas considerou-se que “globalmente” os objectivos tinham sido cumpridos. Os alunos que admitiram não ter conseguido cumprir o plano justificam-se com as dificuldades na língua, falta de empenho e de tempo:

“Consegui cumprir quase todo o plano traçado”, CM.

“Cumpri a maior parte do plano traçado (...)”, JS.

“Não consegui cumprir globalmente o plano traçado porque o meu nível de inglês é muito baixo para o plano que eu tracei e também porque não me empenhei o suficiente”, JM.

(Excertos do Quadro 1, Síntese das reflexões dos PIT do 2º Módulo, Anexo 13)

Bastante evidentes são as dificuldades que os alunos sentiram na realização das actividades. Aqui, são bastante peremptórios ao afirmar que conseguiram ultrapassá-las através do recurso ao dicionário, de um maior empenho e dedicação e principalmente através da ajuda de colegas e da professora:

“Senti algumas dificuldades quando estava a responder a perguntas sobre os textos ... mas consegui superar essa dificuldade com o dicionário”, CM.

“(...) ainda revelei algumas dificuldades como por exemplo na gramática. Consegui resolver as minhas dificuldades aplicando-me mais e pedindo à professora fichas de gramática para eu me esforçar e tentar resolver (...)”, PE.

“Apesar de ter dificuldades consegui-as superar da melhor maneira perguntando à professora e aplicando-me mais nas tarefas”, JF.

(Excertos do Quadro 1, Síntese das reflexões dos PIT do 2º Módulo, Anexo 13)

Por fim, alguns alunos são capazes de determinar planos futuros em função daquilo que realizaram e das dificuldades que permaneceram. A maioria desses planos passam por maior prática/treino. Um aluno refere mesmo outras estratégias para superação de dificuldades, e outro sugere uma outra forma de avaliação:

“Daqui em diante tenho de pensar em fazer exercícios de aplicação gramatical, porque sinto muita dificuldade na gramática”, CM.

“Preciso de ler e aplicar mais o meu inglês, posso fazer isso vendo filmes, lendo livros pequenos, estudar palavras, etc”, JF.

“Para melhorar daqui em diante preciso de praticar mais exercícios em casa”, JM.

(Excertos do Quadro 1, Síntese das reflexões dos PIT do 2º Módulo, Anexo 13)

Em geral, as reflexões pautam-se por serem bastante descritivas e “presas” à realidade. No entanto, aos alunos demonstram já uma capacidade significativa para pensar sobre a sua própria aprendizagem, sobretudo se pensarmos que foi a primeira vez que elaboraram e desenvolveram um plano de aprendizagem.

Embora o âmbito das reflexões fosse o cumprimento do plano, as dificuldades e os planos futuros, os alunos acabaram por reflectir muitas vezes sobre o método em si. De facto, este aspecto era uma novidade para eles:

“Acho que estou a conseguir melhorar muito o inglês, consigo escrever frases com muito mais facilidade, ou seja, acho que este método me está a ajudar muito. Mas também acho que deviam também ser dadas aulas pelo professor, para aprender novas coisas, podia ser uma aula com este método, outra pelo professor e assim sucessivamente”, CM.

“Este método de trabalho é muito bom porque podemos escolher uma pessoa que nos ajude. Eu penso que nestes meses já aprendi mais inglês do que durante a minha vida. Eu queria continuar este método”, JA.

“Com este método de pegar no livro e ler pequenos textos e resolver exercícios (...) ajudou-me bastante. Com a companhia do R foi muito mais fácil pois o R é um bom colega de trabalho (...). Este género de aulas na qual estou com uma pessoa do mesmo nível de que eu, uma pessoa na qual me completa pois enquanto eu safo-me numas coisas, ele safa-se noutras e juntos completamos e ajudamo-nos um ao outro. Por acaso só em inglês é que presto 100% atenção ao trabalho que estou a realizar (...)”, JF.

(Excertos do Quadro 2, Síntese das reflexões dos PIT do 2º Módulo, Anexo 13)

Aqui, mais do que nas reflexões anteriores, encontramos evidências das potencialidades da aprendizagem autodirigida. Embora se tratasse da primeira experiência, os alunos foram já capazes de identificar potencialidades e constrangimentos.

Acerca das potencialidades, os alunos referem que este método de trabalho:

- Melhora os modos de organização dos alunos;
- Ajuda-os a perceber os seus erros;
- Exige bastante empenho dos alunos;
- Permite escolher uma pessoa com quem trabalhar;
- O trabalho de par/grupo facilita uma aprendizagem colaborativa (cada um contribui com o seu conhecimento e partilha-o);
- Permite-lhes escolher o que querem estudar e como vão ser avaliados;
- Trabalha as dificuldades específicas de cada um, em vez de passar de uma matéria para a outra.

(cf. Quadro 2, Anexo 13)

Das potencialidades referidas, é possível afirmar que os processos de negociação facilitaram a tomada de decisões informadas e foram ao encontro das necessidades e dificuldades dos alunos. Isto é, as potencialidades apontadas ao método decorrem também dos processos de negociação que lhe são inerentes. Daí que seja possível afirmar que o método depende, em grande parte, da predisposição da professora para negociar, isto é: ouvir, orientar e guiar.

Relativamente aos constrangimentos, alguns alunos referem que:

- Preferiam que a professora desse uma aula para todos de vez em quando;
- Este método desconcentra demasiado os alunos pois há muita liberdade;

- Gostam de coisas mais pré-estabelecidas e rígidas, ou seja, uma aula centrada no professor.

(cf. Quadro 2, Anexo 13)

Encontrámos aqui algumas resistências à negociação, nomeadamente aquelas que têm a ver com a aprendizagem colaborativa e menos centrada no professor. Isto é, alguns alunos parecem resistir à negociação, que implica participação, tomada de decisão e responsabilidade, preferindo o tipo de aula mais centrado na figura do professor, e que implique menor tempo de fala dos alunos. Esta necessidade pode advir de uma sensação de incerteza que este método inicialmente tende a causar.

Procedeu-se da mesma forma para o 3º Módulo, dentro do qual se analisaram 18 PIT (alguns alunos voltaram a não entregar os planos). Tratava-se do segundo módulo em que os alunos planeavam, regulavam e avaliavam a sua aprendizagem. Procurou-se, assim, perceber algumas evoluções e/ou dificuldades.

Evidente, logo desde o início da análise, é que desta vez muitos alunos deixam campos por preencher e não são tão sistemáticos nas suas reflexões. A Carla dá conta deste fenómeno na sua dissertação, referindo-se a um dos alunos com quem tal se verificou: "Gradualmente, este aluno deixou de mostrar necessidade em planificar absolutamente toda a sua actividade, sendo capaz de o fazer mais intuitivamente, mais naturalmente, o que leva à conclusão possível de uma interiorização ou apropriação eficazes do processo de auto-gestão" (Carla, excerto da dissertação).

De facto, por altura do 3º Módulo, embora apenas com uma experiência de 24 tempos lectivos de aprendizagem diferenciada, os alunos já se encontravam totalmente envolvidos no processo¹¹.

Assim, relativamente aos objectivos e conteúdos (Anexo 13 – Gráficos 6 e 7), nota-se uma diminuição do número de respostas. Tal pode ser compreendido à luz do que já foi dito, mas também encontra justificação no facto de a maioria dos alunos se ter apercebido de que os seus planos para o 2º Módulo tinham sido

¹¹ Note-se que nem todos os alunos iniciaram o 3º módulo ao mesmo tempo. Isto é, alguns demoraram mais no 2º e o seu ritmo foi, na medida do possível, respeitado.

demasiado ambiciosos e que deviam, desta vez, seleccionar menos objectivos e, consequentemente, menos conteúdos.

O número de actividades seleccionadas (Anexo 13 – Gráfico 8) baixou mas apenas um pouco, e continua-se a verificar uma grande incidência de ocorrências nas actividades de aplicação gramatical. Relativamente aos materiais (Anexo 13 – Gráfico 9), volta-se a verificar a preferência pelo dicionário, que parece de facto ter sido assumido como recurso indispensável, e ainda pelas gramáticas e fichas facultadas pela professora. Quanto aos elementos de avaliação (Anexo 13 – Gráfico 10), a variedade de opções continua a verificar-se, com predominância das fichas de gramática, o que se compreende na linha das escolhas anteriores.

Repetindo o que já tinha acontecido relativamente ao 2º Módulo, os alunos voltaram a dar sugestões diferentes para todas as áreas. Tal demonstra mais uma vez a capacidade de tomar decisões conscientes e adequadas e, acima de tudo, a capacidade de construir uma simetria de papéis entre professora-alunos.

Tal como se disse anteriormente, as reflexões são desta vez bastante mais escassas. No entanto, continuam a verificar-se casos de cumprimento e incumprimento do plano, assim como se verifica que os alunos continuam a reflectir sobre como procuram superar as suas dificuldades e definir planos futuros:

“Penso que consegui cumprir o plano traçado desde o início do módulo apesar de que nos inícios foi um pouco complicado”, JM.

“Neste módulo resolvi fazer uma nova experiência através de actividades de listening. Acho um pouco complicado por vezes encontrar a parte do texto solta na ficha”, AF.

“Daqui em diante tenho de definir melhor as coisas para conseguir cumprir tudo na globalidade”, JM.

(Excertos do Quadro 3, Síntese das reflexões dos PIT do 3º módulo, Anexo 13)

No entanto, relativamente ao método de trabalho, acrescentam-se dados novos indicativos de uma evolução na capacidade de reflexão dos alunos sobre a sua prática. De facto, encontram-se não só justificações mais relevantes para as potencialidades do método, como também deixam-se de verificar aspectos menos positivos:

“Este método que temos usado desde o início do ano faz com que toda a turma tenha mais liberdade e mais responsabilidade. Permite-nos escolher o que devemos fazer e como ultrapassar as nossas dificuldades. A minha opinião é positiva pois nota-se melhorias e vejo

que a turma em si tem vindo a melhorar. (...) Agradeço por toda a liberdade e método de trabalho”, JF.

“Este método para mim está a ajudar-me imenso porque a professora deixa-me escolher aquilo que quero estudar/aprender. Este método penso que está a correr bem porque a turma está a aceitar bem o método”, JA.

“Na minha opinião este é um bom método porque dá aos alunos a possibilidade de trabalharem as matérias que têm mais dificuldades e de os porem à prova quando se sentirem preparados para tal. Com este método os alunos estão mais à vontade para trabalharem porque eles sabem os prazos que eles marcaram para o teste, ou seja, podem fazer as coisas com mais ou menos calma”, EC.

(Excertos do Quadro 4, Síntese das reflexões dos PIT do 3º módulo, Anexo 13)

Vários alunos sublinham o aspecto de que lhes é dada a oportunidade de escolher aquilo que querem trabalhar. Esse parece ser, aliás, o aspecto mais positivo. Referem que a liberdade de escolha lhes permite trabalhar as suas dificuldades e negociar as datas e formas de avaliação, sentindo-se assim mais à vontade. Um dos alunos refere mesmo que a turma ganhou liberdade e mais responsabilidade, o que significa que ganhou autonomia de decisão. Outro comentário interessante de dois alunos é a percepção de a turma parecer aceitar bem este método e que ele parece influenciar positivamente os resultados académicos dos alunos.

Em síntese, os PIT demonstraram que os alunos:

- Foram capazes de planificar, monitorizar e avaliar a sua aprendizagem;
- Sentiram-se à vontade para fazer novas sugestões;
- Identificaram potencialidades e problemas associados à aprendizagem autodirigida;
- Souberam reflectir sobre as suas dificuldades e o modo como procuraram superá-las.

É ainda importante destacar a capacidade do PIT em potenciar a reflexão. Foi através desta que os alunos começaram a estabelecer pontes entre o que eram e o que poderiam ser. A reflexão potenciou um olhar sobre si e o mundo da aprendizagem, um olhar espontâneo, mas responsável e activo: “a reflexão reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como poderia ser, implica o conflito e a subversão” (Vieira, 2006a: 17). Encarado como um processo

complexo de auto-confronto e confronto com o outro, a reflexão contribui para o crescimento pessoal e social dos alunos.

3.2.4 Negociação na resolução de tarefas

A negociação pedagógica de decisões ou sentidos pôde ser observada mais directamente nas sequências interactivas videogravadas. Já antes tivemos oportunidade de referir que a forma de trabalho da turma se baseou no: trabalho individual, de par ou de grupo. Para efeitos de análise da negociação, videogravou-se e transcreveu-se a interacção de um par em duas aulas de 90 minutos cada (2 episódios), e a partir daqui foram seleccionados segmentos de transcrição ilustrativos de diferentes aspectos da comunicação pedagógica (Anexo 8).

Pretendia-se analisar o tipo de interacção verificada entre dois alunos durante a resolução de tarefas, e ainda com a professora. Desta forma, poderemos caracterizar os papéis desempenhados por alunos e professora. Trata-se de dois alunos com bastantes dificuldades a Inglês e que demonstram pouco empenho e dedicação no trabalho de sala de aula. No episódio 1, estes alunos encontram-se a terminar uma actividade de *listening* iniciada na aula anterior. Após terminarem, dedicam-se a uma tarefa de auto-correcção com apoio no texto escrito correspondente ao *listening*. Encontram-se, por isso, a fazer tarefas de tradução, descodificação e atribuição de sentidos e significados. No episódio 2, propuseram-se a construir um pequeno vídeo sobre um tema relacionado com o 3º Módulo, a robótica. Dedicam a aula a construir o texto e a seleccionar as melhores imagens para construir os slides.

Começámos por analisar segmentos de interacção entre os dois alunos. Utilizámos para esse efeito o esquema de Vieira (1997), que se centra nas formas de gestão da informação e da palavra. Segundo a autora “ambos os tópicos nos remetem para os papéis pedagógico-comunicativos e interactivos do professor e dos alunos no processo de construção do saber” (1997: 11).

Ao nível da gestão da informação, o par explora essencialmente o saber linguístico-formal. São várias os excertos onde os alunos discutem significados, procuram atribuir sentidos ou traduzir palavras. Por exemplo:

A1: é com m ou n.
 A2: com n.
 A1: que n? Tu vês mal. é m.
 A2: aqui não tem tradução então.
 A1: é *mum*. Não é lá o que tu disseste.
 A2: mãe. isto é mãe?
 Prof: (acena que sim).
 A1: Pensei que era *mother*, mãe.
 A2: o que é que a s'tora disse? Não percebi...
 A1: mãezinha.
 (Episódio 1)

A expressão de sentidos pessoais e negociação de interpretações, intenções e decisões têm quase sempre por base questões do foro linguístico-formal. Trata-se de situações onde os alunos perante uma tarefa expõem os seus sentidos/interpretações pessoais e procuram através do confronto/discussão chegar a um consenso. Por exemplo, no excerto seguinte, os alunos estão a verificar se uma das frases do exercício é verdadeira ou falsa. Para isso, consultam o texto e procuram similaridades e diferenças:

A2: compra roupa horrível.
 A1: e aí não é o que diz.
 A2: aqui é que vai ao *shopping*. mas aqui é perfuração, furagem e aqui é enfadonho... esta não é, tá mal.
 A1: essa não é.
 A2: ela vai ao *shopping*, comprar roupa, mas não diz se é bonita ou feia...mas pode ser.
 A1: não, meu.
 A2: ela fala da roupa.
 A1: aqui nem fala no *shopping*.
 A2: mas fala da roupa horrível.
 A1: fala aonde? aonde é que diz horrível? aí não diz horrível. mas ali não diz horrível.
 A2: não tem.
 A1: ó S'tora pode chegar aqui depois...
 A2: já falaste em sinónimos?
 (Episódio 1)

Ao nível da gestão da palavra e quanto à realização formal dos enunciados, verifica-se, entre o par, um elevado recurso à língua materna, enquanto “instrumento da comunicação associada ao discurso metalinguístico e metaprocessual (op. cit.: 13)”. Por outro lado, verifica-se também que o erro é fonte de negociação. Isto é, a

discussão sobre o erro envolve ambos os alunos em processos de negociação de sentidos, com vista à sua resolução. Tal é visível em ambos os excertos acima transcritos. De facto, todo o episódio 1 diz respeito ao envolvimento dos alunos em tarefas de correcção.

No que diz respeito à distribuição da palavra, verifica-se entre ambos os alunos uma grande liberdade quanto a tomar a palavra, interromper o outro e intervir deliberadamente, como é bem visível nos excertos acima transcritos. O número de enunciados de ambos é sempre igual ou similar, o que significa que quando um fala o outro dá-lhe algum feedback e a conversa vai-se assim desenrolando com um elevado grau de contingência.

Contudo, e embora se trate de uma situação comunicativa simétrica, os seguintes excertos permitem afirmar a existência de um elemento que vai tentando afirmar-se e ganhar uma posição de liderança na interacção. São, aliás, relativamente frequentes excertos em que os alunos discutem sobre atribuições de significado ou decisões que têm de tomar, e o A1 procura sempre fazer prevalecer o seu ponto de vista, pondo em causa as opiniões, acções e pontos de vista do A2:

A2: é, está certo.

A1: está certo, o quê? Não tem nada a ver.

A2: não sabes. Não isto é tempos.

A1: *were born...*

A2: mas não tem nada a ver... nos tempos livres.

A1: onde é que estás a ver os tempos livres? *The time*, isto quer dizer (in) qualquer coisa tempo, não tem nada a ver como que tavas pra aí a falar. *That like*. e aqui diz. (Episódio 1)

A1: põe ponto de interrogação... agora, pões noutra slide.

A2: não, fica aqui.

A1: não, noutra slide. não tem nada a ver no mesmo slide a resposta.

A2: não?

A1: claro que não!

A2: tu és maluco...olha como é que vai ficar!

A1: fica a pergunta num slide e a resposta noutra.

A2: então vais ver.

A1: e então? Agora é que aparece aqui assim a resposta. Não tem nada a ver.

A1: *the study*. Põe: *Robotics is the study of how...* porque é que passaste p'ra baixo?

(Episódio 2)

Portanto, embora haja uma distribuição equitativa da palavra, um dos elementos procura, durante as suas intervenções, afirmar a sua superioridade, procurando ganhar o controlo da interacção.

Segundo Vion (1992, cit. por Moreira, 1997), poderíamos caracterizar esta relação como simétrica, uma vez que embora um dos elementos ganhe controlo, ambos partem de uma situação institucional e social igual: ambos são alunos e ambos denotam grandes dificuldades ao nível do domínio da língua. Relativamente ao binómio competição/cooperação, é difícil fazer uma opção. Em várias situações, como nos exemplos acima apresentados, os alunos parecem estar a competir por uma solução, nomeadamente o A1, que rejeita repetidamente as contribuições do colega. Porém, quando estão eminentemente comprometidos com a tarefa e mais concentrados, notam-se também algumas atitudes de interajuda e intercompreensão, como no exemplo seguinte:

A1: como é que se diz bom?
 A2: o quê?
 A1: bom exemplo?
 (...)
 A2: como se diz bom exemplo?
 A1: exemplo é *example*.
 A2: *Good*.
 A1: ei é *good example*.
 A2: *Good example*. não, é *example good*?
 A1: é *the good example*.
 (Episódio 2)

A interacção toma a forma de diálogo e cada um dá tempo ao outro para responder, aguardando o seu feedback. Quanto à finalidade da interacção nos exemplos observados, podemos dizer que é apenas interna, uma vez que visa a intercompreensão entre os participantes. Porém, trata-se de uma interacção de natureza informal, visto que os participantes estão em simetria e o desenvolvimento da interacção é espontâneo. Concluindo, à luz do esquema de Vion, a interacção entre o par não se afigura complementar, isto é, apresenta algumas características de uma interacção colaborativa.

Com podemos ver no anexo 8, o número de interacções entre o par é bastante superior ao número de interacções entre estes e a professora. Estas últimas ocorrem quando os alunos solicitam a sua ajuda ou quando a professora passa pelo

lugar deles e verifica algo digno de ser explorado com os alunos. No entanto, embora escassas, essas interações são bastante ricas em exemplos de exploração dos vários saberes e negociação de sentidos/interpretações e decisões.

Tal como entre o par, também se encontram muitos momentos de exploração do saber linguístico-formal com a professora. São várias as vezes em que os alunos solicitam a ajuda da professora para traduzir uma palavra ou uma frase ou ainda para corrigir isto ou aquilo. Porém, só em interação com esta é que se verificam momentos de discussão sobre aspectos do saber processual-didático, como por exemplo, objectivos e estratégias de aprendizagem. Segundo Vieira, “uma pedagogia para a autonomia implica o alargamento dos conteúdos da interação a aspectos relativos à competência de aprendizagem do aluno” (1997: 11). No exemplo que se segue, através de sugestões, a professora procura levar os alunos a reflectir sobre o passo seguinte: a reformulação dos objectivos. Leva-os a reflectirem sobre o processo de aprendizagem que têm vindo a desenvolver e a imaginarem hipóteses a partir daí:

Prof: agora uma das coisas que vocês podem fazer a partir daqui, por exemplo. Podem trabalhar a escrita a partir daqui. como? a partir do que ouvirem, não com isto, certo. isto aqui depois fica para confirmarem o trabalho que fizeram. a partir daqui servindo-se disto como sumário/resumo do que tiveram a ouvir construir um pequenino texto de sumário.

A2: sobre o que é que ele gosta mais.

Prof: por exemplo. ok? vocês têm aqui uma série de frases soltas, e agora utilizando palavras de junção de frases, os conectores, *because*, *although*, *however*. vocês têm gramáticas para aprender a utilizar. vão tentar construir um textinho pequeno de sumário.

(...)

Prof: poderão fazer. poderão a partir daqui trabalhar a escrita. se quiserem parar aqui. E trabalharam o *listening*, tá trabalhado, e ponto final, vamos passar a outra coisa, também é lícito.

A1: ó S´tora, nós podemos fazer esse tal texto.

Prof: humm.

A2: e a S´tora corrige? e se nós nos portarmos bem, podemos fazer isso como classificação?

A1: avaliação.

Prof: é uma opção. podem, por exemplo, nesta parte experimentar e ver se é difícil. como é que se sentem. porque vocês ainda não trabalharam a escrita.

A2: não.

A1: ainda não.

(...)

A2: ó S´tora, nós podemos falar sobre isto. sobre o texto.

Prof: podem claro. sobre a tecnologia agora.

A1: quando foi da *robot party*.

Prof: sim, um texto, ok? pensem nisso então.

A1//A2: ok

(Episódio 1)

Afastando-se do seu poder directivo, a professora apresenta as suas teorias pessoais como sugestões, hipóteses de trabalho. Desta forma, faz com que os alunos tenham de acompanhar o seu raciocínio e que raciocinem também, pois são eles que no final terão de decidir o próximo passo. Neste processo, a professora leva-os a reflectir sobre:

- Como têm aprendido (que objectivos já trabalharam);
- Como podem continuar a aprender (qual deverá ser o novo objectivo em função do que já foi feito e partindo das necessidades, dificuldades, interesses).

O processo de negociação é bem sucedido uma vez que, após a professora estimular a reflexão sobre objectivos e estratégias, são os próprios alunos que reflectem espontaneamente sobre elementos de avaliação: “Numa pedagogia para a autonomia o professor explicita as suas teorias, preocupações e prioridades pedagógicas, propondo-as à reflexão dos alunos, que deste modo são conduzidos a explorar as dimensões linguística – formal e pragmática – e processual – cognitiva e didáctica – da aprendizagem” (ibidem).

O excerto acima transcrito, centrado na exploração do saber processual-didáctico, também retrata claramente um exemplo de expressão de sentidos pessoais, negociação de intenções e de decisões. Aliás, os momentos de interacção com a professora, com enfoque no saber linguístico ou processual, caracterizam-se sempre por:

- Expressão de sentidos pessoais – a professora faz isto com maior frequência; porém, como veremos no excerto seguinte, os alunos também tomam a iniciativa de expor com espontaneidade o seu ponto de vista;
- Negociação de interpretações/intenções – o par e a professora em negociação procuram confrontar as suas percepções e intenções futuras;
- Negociação de decisões – A professora conduz a conversa de forma aberta e intencional, porém são os alunos que tomam a decisão.

No excerto seguinte, os alunos querem dar um passo na sua tarefa, porém têm algumas dúvidas sobre se o devem fazer. Em interacção com a professora, ela ajuda a tornar claras as suas ideias, para que assim possam tomar decisões de forma consciente e informada:

A2: S'tora.

Prof: sim.

A1: ó S'tora olhe a aqui.

A2 (int): ó s'tora.

A2: no trabalho. nós já dissemos o que é que a robótica.

A1 (int): nós começámos por dizer o que é a robótica. a definição mesmo.

A2: e agora falamos.

A1 (int): podemos falar da robot party ou mesmo só da robótica em geral?

Prof: o que é que vocês querem fazer, o vosso trabalho é o quê? robótica ou da *robot party*?

A2: é as duas. as duas têm o mesmo significado.

A1 (int): ó S'tora nós, por exemplo, queríamos falar da robótica, mas como ontem estivemos na *robot party* podemos especificar melhor.

Prof: um exemplo?

A1: como já participámos. um exemplo.

Prof: então óptimo. então qual é a resposta à vossa pergunta?

A2: é as duas coisas.

Prof: aí está.

(Episódio 2)

Nos segmentos de interacção entre a professora e os alunos verifica-se:

- Uma participação significativa do aluno – o tempo de fala da professora é bastante inferior ao dos alunos;
- Gestão flexível da distribuição da palavra – os alunos interrompem e tomam a vez para falar de forma espontânea, sem esperar pela coordenação da professora. Segundo Vieira, “as interrupções e sobreposições de enunciados” revelam “uma flexibilidade discursiva pouco habitual na sala de aula tradicional” (1997: 13). Neste caso em particular, tal é facilitado pelo trabalho colaborativo;
- Uma quase ausência de silêncios – este facto pode relacionar-se com a ausência do medo de errar e a liberdade de expressão do ponto de vista da construção colaborativa do saber.

Em suma, “A interacção entre o professor e os alunos torna-se mais fluida e menos previsível” (op. cit.: 14). Voltando de novo ao esquema de Vion, podemos dizer o seguinte sobre esta interacção par-professora:

- É difícil caracterizá-la como complementar, uma vez que, embora a professora detenha um poder e saber superiores que lhe permitem assumir a responsabilidade pela interacção, não o faz. Como já vimos, ela procura ouvir sempre os alunos e estimula-os a expressarem-se. Podemos dizer que a relação caminha para a simetria, no sentido em que a professora procura utilizar o seu saber e poder apenas para auxiliar e apoiar os alunos. A sua acção visa, essencialmente, apagar o seu controlo e transferi-lo para os alunos;
- Existe cooperação, pois os intervenientes concedem tempo de fala entre si e não procuram fazer prevalecer o seu ponto de vista a todo o custo;
- A interacção tem uma finalidade externa, isto é, orienta-se para uma transformação dos papéis discursivos tradicionais na sala de aula, tornando os alunos mais activos e responsáveis e a professora menos controladora e mais mediadora;
- Trata-se de uma relação relativamente informal, na medida em que os participantes podem seleccionar e gerir os tópicos da interacção de forma flexível e espontânea.

Esta análise ilustrativa da interacção com apoio nos esquemas conceptuais de Vion e Vieira abre caminho para uma reflexão à luz dos tipos de interacção pedagógica definidos por Van Lier (1996) e apresentados na secção 1.2.3. Assim, no que diz respeito à negociação entre o par, existem evidências que permitem caracterizar a interacção como:

- Transaccional – “the direction of the discourse, and the relevance of contributions (...) are jointly determined by all participants” (op. cit.: 180);
- Dialógica – há alternância dos locutores, embora a interacção seja frequentemente controlada por um dos elementos, que se quer afirmar como “mais sabedor”;
- Simétrica – os direitos e deveres de interacção são iguais. Porém, como já se enfatizou, um interveniente é mais poderoso do que o outro, o que pode constituir um obstáculo à negociação;

- Orientada para o processo – os alunos estão a resolver problemas de língua que vão ao encontro das suas dificuldades, fazendo-o ao seu próprio ritmo e gerindo a tarefa em mãos;
- Autodeterminada – os alunos vão mostrando indícios de autonomia e autodirecção para resolver as suas dificuldades e não mostram muita dependência da professora; por outro lado, a interacção ocorre no contexto de tarefas seleccionadas por eles;
- Contingente – o decurso e sucesso da interacção depende das contribuições de ambos os interlocutores, cuja comunicação se aproxima do discurso conversacional.

No que diz respeito à negociação entre o par e a professora, a interacção evidencia as seguintes características:

- Transformadora – “jointly managed talk that has the potential to change learning situations, role relationships, educational purposes and procedures” (op. cit.: 180). A interacção entre os alunos e a professora é favorecida por práticas de negociação e autodirecção. O discurso da professora é orientador e visa favorecer atitudes de responsabilidade e autodeterminação. Os alunos, embora não totalmente nesse nível, parecem revelar indícios de responsabilidade, autodirecção e autodeterminação; quando tomam a vez para falar, discordam, fornecem ideias, colocam hipóteses. Desta forma, subvertem os papéis e práticas pedagógicas tradicionais;
- Conversacional – a presença da professora, que procura moldar o seu discurso de forma a potenciar um ambiente agradável e espontâneo, facilita a criação de um estilo conversacional. Há grande imprevisibilidade na sequência dos acontecimentos e verificam-se surpresas e hesitações;
- Simétrica – os direitos e deveres de fala são iguais. Os alunos interrompem a professora de forma bastante livre, mas o inverso também acontece. Porém, pelo seu poder instituído, a professora vai-se afirmando como mais influente (embora se note que tenta não o fazer), principalmente quando se trata de falar sobre estratégias de aprendizagem. Neste aspecto em particular, os

alunos tendem a decidir menos e optam antes por seguir as sugestões da professora;

- Orientada para o processo – a professora sugere actividades que visam a resolução de problemas de língua, apoia a tomada de decisões sobre o que fazer em seguida, alerta os alunos para diversas possibilidades, ou seja, procura intervir ao nível dos processos de aprendizagem;
- Contingente – a interacção ocorre de forma espontânea, em função das expectativas e necessidades dos intervenientes, num processo de construção de sentidos e decisões onde todas as contribuições são valorizadas.

É importante referir que, apesar de os alunos partilharem a mesma posição social e institucional, a interacção entre eles parece, por vezes, ser menos contingente do que a interacção com a professora, estando esta numa posição institucionalmente superior. Tal deve-se provavelmente ao facto de se tratar de uma professora que está comprometida com o desenvolvimento da autonomia do aluno, procurando ajustar o seu discurso a essa finalidade. Verifica-se que este assume “uma dimensão exploratória associada à construção de colaborativa do saber, a qual reflecte e reforça uma redefinição do papel do professor e dos alunos na sala de aula” (Vieira, 1997: 14). Quanto aos alunos, a tendência de um sobrepor as suas ideias às do outro pode revelar alguma dificuldade em assumir a colaboração como uma prática social assente na interdependência positiva, o que provavelmente se explica por uma tradição escolar competitiva e individualista. Este aspecto pode condicionar os processos de negociação e alerta-nos para a necessidade de desenvolver nos alunos competências de cooperação e interajuda.

Ocasionalmente, os alunos continuam a buscar a validação do seu trabalho por parte da professora. Como verificámos num dos extractos acima transcritos, solicitam da professora uma opinião que valide as suas intenções, ou seja, buscam um aval que credibilize os seus intuitos. Relativamente à correção linguístico-formal, essa validação é ainda mais frequente, tal como se vê pelo excerto abaixo transcrito:

A2: ó S´tora, mas a 2 está correcta?

Prof: sim.

A2: toda?

Prof: sim, tá aceitável. poderá não ter. tem lógica. poderá não ter exactamente. poderá não estar exactamente o que estava no *listening*. mas tá com lógica e isso é perfeitamente aceitável num *listening*, ok? agora, perceberam a ideia que eu tenho?

A2: humm.

(Episódio 1)

Esta busca de validação deve-se provavelmente ao facto de os alunos não estarem ainda totalmente desprendidos dos seus papéis convencionais e, por outro lado, pode explicar-se pela natureza aberta ou imprevisível das tarefas:

“Estas dificuldades associam-se, certamente, ao peso dos modelos de aprendizagem centrados na competição e não na cooperação, assim como ao facto de se propor aos alunos o desempenho de papéis pouco convencionais e a realização de tarefas que, contrariamente às mais habituais, não os conduzem a uma resposta única e verdadeira, mas sim ao confronto das diversas perspectivas individuais, o que introduz um factor de incerteza.” (Vieira, 1997: 12)

Podemos concluir que, relativamente às sequências interactivas analisadas, não se verificou um discurso pedagógico convencional. Embora permaneçam sinais do mesmo, são mais frequentes os indícios de um discurso verdadeiramente comunicativo. Tal como defende Vieira, tal ocorre “mediante a inovação dos princípios e práticas pedagógicos” (op. cit.: 9). De facto, como já pudemos evidenciar durante esta análise, trata-se de um contexto onde se constrói o saber através da participação activa dos alunos, em processos de negociação:

“Este processo de negociação traduz-se num alargamento das intenções de comunicação dos alunos, que emitem juízos de valor, argumentam, justificam, dão exemplos, fazem perguntas, discordam. O aluno assume responsabilidades discursivas tradicionalmente assumidas pelo professor, como formular hipóteses, realizar descrições metalinguísticas, explicar conceitos, descrever exercícios, fornecer e interpretar instruções.” (op. cit.: 12)

Embora o propósito da análise aqui efectuada seja apenas ilustrativo, os exemplos apresentados revelam o potencial da negociação pedagógica na reconfiguração dos papéis discursivos dos alunos e da professora, os quais se tornam tendencialmente mais simétricos, o que significa que a construção do conhecimento se torna mais democrática.

3.3 De volta às representações

Nesta última parte, opta-se por conjugar os elementos até agora descritos e analisados, introduzindo dados novos e estabelecendo comparações com os anteriores.

Começamos por retornar às representações da Carla, recolhidas através do questionário final (Anexo 10), respondido no mês de Maio de 2009, cujo objectivo era verificar eventuais discrepâncias e/ou elementos novos relativos ao questionário inicial e, por isso, decorrentes da experiência levada a cabo ao longo de 7 meses.

A Carla começou por referir que não alteraria a sua definição de negociação pedagógica, uma vez que na fase final da implementação do seu projecto continuava a acreditar nela e na sua validade. Da mesma forma, voltou a sublinhar os mesmos conceitos intimamente relacionados com a negociação pedagógica: participação, diálogo e tomada partilhada de decisões. A respeito de cada um destes conceitos, foram-lhe solicitadas evidências encontradas ao longo do seu projecto. Sobre a participação dos alunos, a Carla refere que esta se pode encontrar:

- Na recolha individual de materiais a utilizar, sugeridos e trazidos pelo aluno para a aula;
- Nas propostas, sugestões e ideias incluídas, principalmente, na parte de reflexão do PIT – módulo;
- Na intervenção organizada nas discussões;
- Nas situações de selecção de momentos e formas de avaliação individual.

A propósito do diálogo, a Carla refere ser-lhe difícil nomear evidências em concreto, uma vez que ele foi uma constante todas as aulas e incidiu sobre todos os aspectos do processo de E-A. Em suma, o diálogo foi a ferramenta através da qual a Carla estabeleceu a ponte com os alunos. A este respeito, ficou claro na secção anterior que a Carla conseguiu promover um diálogo de tipo conversacional, esbatendo a assimetria de poderes entre ela e os seus alunos. Este é um aspecto crucial do seu estudo: a forma como se foi distanciando de um poder adquirido e o foi transferindo para os seus alunos.

A constatação de um ambiente de aprendizagem agradável facilitado pelo diálogo também se pode depreender das respostas dadas pelos alunos à questão sobre os sentimentos/ideias associados à aula de Inglês (Gráfico 9), dadas no questionário “Reconhecer a Turma” (Anexo 9), ministrado pela Carla na fase final do seu projecto. No momento final da implementação do projecto, os sentimentos positivos obtêm 36 escolhas, enquanto os negativos apenas 16, invertendo assim o quadro inicial de 39 indicação de sentimentos negativos no questionário “Conhecer a Turma” (Anexo 2). Verifica-se uma grande discrepância face ao questionário inicial relativamente aos sentimentos *rotina* e *aborrecimento*. Isto é, as aulas de Inglês deixaram de ser associadas a estes dois aspectos, relacionados com pedagogias mais tradicionais e unilaterais.

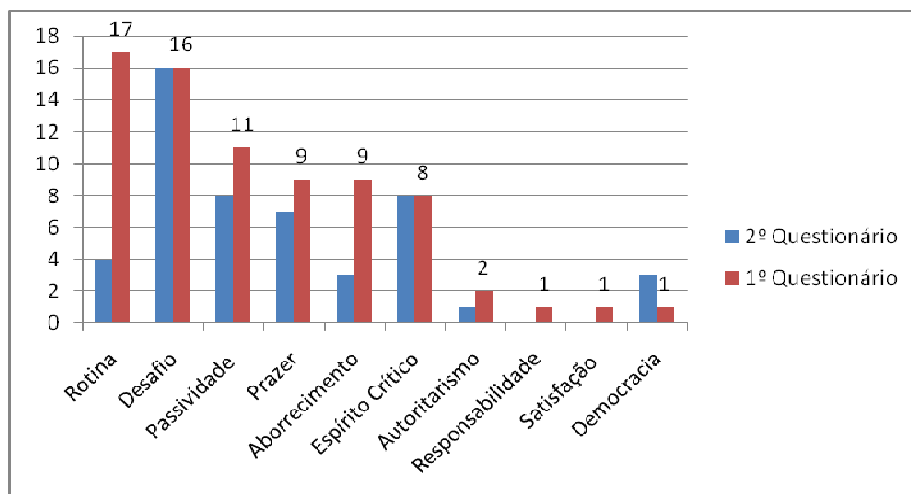


Gráfico 9 – Sentimentos/ideias associados às aulas de Inglês (momentos inicial e final)

É, porém, no que diz respeito à tomada partilhada de decisões que a Carla consegue encontrar maiores evidências. Este conceito significa que professora e aluno tomam decisões em conjunto, ressaltando-se um papel de orientadora à primeira e um papel mais activo ao segundo. A Carla refere que os alunos dirigem a aula, fazendo propostas e tomando decisões sobre vários aspectos, consultando-a, no entanto, em busca de validações, sugestões e conselhos. Foi também isto que observámos na análise da interacção atrás efectuada.

É importante neste ponto cruzar esta informação com as respostas dadas ao questionário “Reconhecer a Turma”, na questão sobre quem decide o quê. O quadro 8 elucida a comparação entre as percepções iniciais e finais dos alunos.

		O professor		Os alunos		O professor com os alunos	
		Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Objectivos	1. Definir objectivos/ metas de aprendizagem	9	0	0	3	13	14
	2. Seleccionar conteúdos/assuntos a abordar	20	1	0	6	2	10
Formas de trabalho	3. Escolher actividades (aula)	14	1	0	6	8	11
	4. Escolher actividades (casa)	18	4	3	6	1	8
	5. Escolher materiais (aula)	12	0	4	8	6	8
	6. Escolher materiais (casa)	4	2	13	12	5	4
	7. Elaborar actividades, exercícios	14	2	0	7	8	9
	8. Definir formas de trabalho	10	0	3	8	9	8
	9. Definir formas de conduta	19	5	0	3	3	10
Avaliação	10. Avaliar as aprendizagens						
	a) Definir métodos de avaliação	21	2	0	4	1	9
	b) Definir elementos de avaliação	20	2	0	7	2	8
	c) Definir pesos	21	6	0	1	1	9
	d) Definir critérios de avaliação	20	7	0	1	2	9
	e) Corrigir trabalhos	14	16	0	0	8	1
	f) Classificar os trabalhos	21	16	0	0	1	1
	g) Decidir a classificação final	13	9	0	0	9	8

Quadro 8 – Campos de decisão (momentos inicial e final)

Em forte contraste com as respostas dadas no questionário inicial verifica-se agora, de uma forma geral, uma maior incidência de respostas na opção *o professor com os alunos*. A opção *alunos* recebe algumas respostas, sendo que a opção *professor* é aquela que recebe o menor número de escolhas.

Como podemos verificar, a maioria das respostas relativas a objectivos e conteúdos encontra-se sempre na opção *o professor com os alunos*. É de salientar que a alteração do poder pela tomada de decisões não passa do *professor* para *os alunos*, mas sim do *professor* para *o professor com os alunos*. Isto é, o projecto em

causa não promoveu práticas de independência, mas sim de interdependência baseada na negociação.

Relativamente às tarefas no âmbito das formas de trabalho, continua a verificar-se aqui, tal como no primeiro questionário, um espaço de decisão dedicado do aluno referente a escolhas feitas em casa. De resto, verifica-se novamente um aumento das incidências na terceira opção, embora aqui a discrepância *alunos/O professor com os alunos* não seja tão evidente.

No que diz respeito à avaliação, e em contraste com as respostas do questionário inicial, a opção *alunos* aparece aqui, embora de forma reduzida. O que de facto se altera é o aumento de incidência de respostas na opção *O professor com os alunos*.

Ressalve-se apenas que, relativamente aos aspectos de correcção e classificação, a turma é quase unânime ao assinalar *o professor*. Uma visão muito progressista do ensino democrático daria lugar, sem grandes dificuldades, a uma prática pedagógica onde os alunos se avaliam mutuamente, e onde o professor deixa de ser o único classificador, ou seja, o único responsável pela classificação do aluno na disciplina. Embora se verifiquem algumas práticas de hetero-avaliação nas salas de aula, poucos são os professores que aceitam atribuir algum peso à mesma. A fazer-se, terá vantagens: maior responsabilização; tomada de consciência; sentido de grupo; percepção da complexidade do fenómeno avaliativo.

No âmbito deste projecto, a Carla permitiu aos alunos decidirem sobre vários aspectos relativos à avaliação. No entanto, tal não se aplicou relativamente à classificação de trabalhos ou testes. Na sua dissertação dá conta dos seus argumentos:

- “Não haver número suficiente de alunos na turma com competência linguística suficiente para monitorizar os possíveis pupilos;
- Não existir apetência, por parte de nenhum aluno, de assumir a papel de monitor de outro colega;
- Criar-se um ambiente hierarquizado entre os alunos, em nada facilitador do trabalho colaborativo e da partilha;
- Gerar-se alguma dispersão do objectivo de aquisição de competências de auto-regulação das aprendizagens, ainda incipiente.”

(Carla, excerto da dissertação)

Shor também reflecte sobre as desvantagens da hetero-avaliação: “One problem, however, is that students dislike giving grades to each other, a practice that can be dispensed with, I think. They can simply write comments to each other without having to assign a letter grade. In any case, they tend to grade each other high because they want to avoid make enemies. Grading is divisive” (1992: 212).

O fenómeno de classificação tende a ser aquele que, em grande parte, mesmo nas práticas mais democráticas e críticas, distingue o professor do aluno. É a derradeira expressão do poder do professor. Shor continua: “It divides teachers from students and students from each other” (ibidem). Pode perguntar-se se encontramos aqui os limites da negociação e, se assim é, quais são as implicações no grau de participação que uma pedagogia democrática permite.

Como se pôde ver, de uma forma geral, é possível traçar uma alteração principal entre a experiência anterior de aprendizagem de Inglês destes alunos e a sua experiência no âmbito do projecto da Carla. Essa alteração centra-se na passagem do poder de tomada de decisão do professor para o professor com os seus alunos. Isto é, passa-se da percepção de um regime autoritário, controlador e unilateral, para a percepção de um ambiente mais dialógico e colaborativo que facilita a construção partilhada de conhecimento. Os alunos foram capazes de identificar que a maioria das decisões foram tomadas em conjunto, através do diálogo: “Dialogue transforms the teacher’s unilateral authority by putting limits on his or her dominating voice and calling on students to codevelop a joint learning process. The teacher opens to greater student participation, less student resistance, and more fertile contact with student thought and experience” (Shor, op. cit.: 90).

No questionário final à professora (Anexo 10), procurou-se ainda perceber se o projecto levado a cabo tinha possibilitado a implementação da negociação dos diferentes tipos de decisão nos diferentes níveis curriculares.

Relativamente aos níveis curriculares onde a negociação de decisões pode ocorrer, verificaram-se algumas discrepâncias interessantes entre o que fora previsto pela professora e o que ocorreu. Embora no questionário inicial tivesse assinalado como pouco exequível a negociação de decisões sobre sequências de actividades (uma unidade ou módulo), a Carla assinala agora a opção *exequível*. Esta alteração

é claramente compreensível à luz daquilo que foi posto em prática no seu projecto. Ela própria refere:

“O que posso fazer (e fiz) foi negociar a ordem pela qual cumpriam a programação de cada módulo, quais aspectos queriam trabalhar mais aprofundadamente, e quais não trabalhariam porque já dominavam aquelas matérias (...) Daí também a alteração no ponto 2, porque foi exactamente isso que fizemos: eles podem negociar por onde querem começar o módulo e como o querem organizar.”

(Questionário final à professora, excerto da resposta à questão 3)

Verifica-se outra alteração da sua posição inicial relativa às decisões sobre o programa. Inicialmente, a Carla assinalara este tipo de negociação como algo que utilizava regularmente, era importante e exequível. Porém, negociação do programa não foi possível na implementação do projecto. A Carla afirma que não foi exequível nem importante no seu projecto. Justifica a sua resposta da seguinte forma:

“No início do projecto contemplava a hipótese de negociar com eles aspectos sobre o programa da disciplina. Contudo, tal não é possível: o programa tem de ser cumprido na sua totalidade e os alunos não podem, por exemplo, realizar módulos do 2º ano enquanto estão no 1º. Ou seja, a minha ideia de os deixar decidir por que módulo começavam o seu trabalho foi gorada por directrizes da Direcção do Curso.”

(Questionário final à professora, excerto da resposta à questão 3)

De facto, a Carla enfrentou um dos constrangimentos externos à negociação de decisões que tem a ver com os normativos a nível nacional e de carácter obrigatório. Este aspecto vem realçar a falta de autonomia na aplicação dos currículos às realidades em questão.

Relativamente às decisões sobre a articulação com outras disciplinas, verificou-se que o uso pontual anterior foi substituído por uma utilização nula. A este propósito a Carla refere:

“Em relação ao ponto 4 [articulação disciplinar], tanto eu como os alunos fomos verificando que seria extremamente vantajoso poder transferir métodos de trabalho e organização para outras disciplinas, até porque a prática de organização de planos de trabalho não se adquire facilmente e a realidade é que duas aulas por semana acabam por equivaler a ‘situações pontuais’. Tal não é possível porque os outros professores da turma não mostram interesse em adoptar a metodologia utilizada por mim. Em relação a conteúdos é possível existir alguma interdisciplinaridade e os próprios alunos são os primeiros a aproveitar essas valências: por ex., tiveram que realizar trabalhos escritos para Inglês sobre assuntos que tinham tratado em Português (neste caso assuntos e tipos de texto) e em Área de Integração e aproveitaram sempre esses trabalhos/pesquisa/materiais para a nossa disciplina.”

(Questionário final à professora, excerto da resposta à questão 3)

No que diz respeito aos tipos de negociação – objectivos, conteúdos, formas de trabalho e avaliação –, e como já ficou claro ao longo da análise dos PIT, todos foram utilizados e a Carla manteve a sua posição de que são muito importantes e exequíveis.

No que diz respeito às estratégias utilizadas para promover a negociação, a Carla refere que conseguiu pô-las em prática com alguma facilidade. Segundo ela, os alunos responderam de forma muito positiva a este método de trabalho, cuja base era o processo de negociação entre professora e alunos. Esse aspecto é corroborado, como pudemos ver, pelos registos e reflexões dos alunos nos PIT – módulo. Aí torna-se evidente que foram negociando com a Carla sobre as dimensões da aprendizagem (objectivos, conteúdos, formas de trabalho e avaliação), experienciando as diferentes tarefas de regulação: planificação, monitorização e avaliação. Essa negociação é caracterizada por um papel orientador da parte da professora, uma vez que ela guia, acompanha e aconselha os alunos. Aos alunos, cabe um papel mais activo de tomadas de decisão, embora muitas vezes recorram a sugestões ou conselhos.

Portanto, os alunos reagiram de forma bastante positiva à negociação de decisões. Revelaram espírito aberto, subversão e capacidade de lidar com a incerteza e a complexidade. De facto, apesar dos sentimentos negativos associados à falta de proficiência na disciplina, os sentimentos positivos sobrepõem-se, criando assim um espaço de confiança/esperança:

“Os alunos com maiores dificuldades a nível de aquisição de conteúdos expressaram sentimentos negativos, mas ao mesmo tempo mostraram alterações a nível das expectativas: alguns desses alunos assinalam sentirem esperança de conseguirem ultrapassar as suas dificuldades, e como tal, sentem-se motivados para o trabalho. Foi muito interessante encontrar respostas como a do JF que apreciou particularmente a confiança depositada nele, e o respeito que tal evidenciava por ele como pessoa, que o fazia sentir-se mais adulto. Particularmente relevante para o meu próprio processo de emancipação, forçosamente co-dependente do deles, foi verificar que os sentimentos positivos prevaleciam e que, tal como eu, apesar de sentirem preocupação, insegurança e até receio em relação ao sucesso desta metodologia, imperam o interesse, a responsabilidade e a esperança de conseguir.”

(Carla, excerto da dissertação).

Além desses sentimentos positivos, os alunos desenvolveram a capacidade de interagir espontânea e responsavelmente com a professora. Isto é, a negociação facilitou a evolução da relação pedagógica aluno-professora. Poderia ter-se verificado o caso de a negociação potenciar o desenvolvimento de atitudes mais individualistas

e anárquicas. Porém, as estratégias implementadas parecem ter facilitado precisamente o contrário:

“Uma conclusão imediata que a análise do Reconhecer a Turma permitiu foi que este grupo parece ter optado muito mais pela partilha de responsabilidades – assegurando a força da sua intervenção na negociação constante das decisões: a última palavra seria sua – do que pela tomada isolada de decisões. Ou seja, parece evidente pelas respostas assinaladas que estes alunos tendem ainda a recorrer à figura do professor, não como instrumento e depósito de sabedoria, mas como parceiro na construção do seu percurso de aprendizagem.”

(Questionário final à professora, excerto da resposta à questão 5).

Embora a maioria dos alunos tenha demonstrado esta atitude, a verdade é que nem todos foram seduzidos pela acção, iniciativa e responsabilidade. Alguns preferiram permanecer no seu papel tradicional e recusaram-se a assumir um papel mais activo na sua aprendizagem, continuando a preferir o estilo autoritário e unilateral de poder na sala de aula. Esta dependência da professora constituiu, aliás, um dos constrangimentos que, não tendo sido explicitamente referido inicialmente pela Carla, ocorreu com frequência ao longo da implementação do projecto. Essa dependência advém daquilo que a Carla já tinha previsto como potenciais dificuldades: recusa de responsabilização pelo trabalho a realizar e recusa de participação no processo de negociação e na tomada de decisão. Isto é, a falta de autonomia, iniciativa e comprometimento com as tarefas associa-se a uma dependência da professora, um processo bastante recorrente e conhecido dos alunos. Apesar dos esforços e estímulos por parte da Carla, que procurou mostrar na prática as vantagens da negociação para a aprendizagem dos alunos, esses constrangimentos nem sempre foram ultrapassados. A esse propósito, a Carla refere:

“Não foram ultrapassados porque se prendem com a recusa consciente, por parte de dois alunos, de assumirem as rédeas da sua aprendizagem. São os próprios a dizer nas várias reflexões que é mais fácil quando é o professor a decidir e a ‘mandar’. Continuei e continuarei a insistir, mas os progressos são mínimos.”

(Questionário final à professora, excerto da resposta à questão 5).

Paralelamente às dificuldades apontadas pela Carla, foi possível, nos momentos de observação e leitura do seu texto de dissertação, identificar outros constrangimentos relacionados com as questões do poder, negociação, autonomia e liberdade.

“O P veio ter comigo perguntando-me se podia mudar o PIT. O meu primeiro instinto foi dizer que não: parecia-me que ele estava a esquivar-se a completar o que tinha planificado e queria fazer algo mais fácil. Mas enquanto olhava para ele em silêncio, pensei ‘Porque não?’ e perguntei-lhe porque é que ele o queria fazer. Ele disse-me que tinha planificado só gramática e dentro da gramática, só tempos verbais e que como já os entendia melhor queria passar a outra coisa. Queria tentar as fichas de leitura. E eu pensei ‘Viste? Ainda bem que te calaste.’ Nessa altura, ensinada que tinha sido por ele, disse que sim, que claro que podia reformular o Plano e que estava orgulhosa dele por querer ir mais longe.”

“Hoje o AF disse-me que para a próxima aula não precisava dos meus materiais, porque pretendia trazer umas fichas que tinha em casa. Fiquei uns segundos sem reacção, porque o AF é um aluno bastante dependente. Será que finalmente mostra alguma iniciativa? Receei mostrar insegurança.”

(Carla, excertos do seu diário transcritos na dissertação)

A certa altura do desenvolvimento do seu trabalho, encontrámos desabafos que retratam o seu dilema:

- Quando controlar e quando orientar?
- Quando e como utilizar a autoridade para impedir a anarquia?
- Quando e como impedir a liberdade de acção e como transformá-la em comportamentos autónomos?

O dilema da Carla relaciona-se com o difícil equilíbrio entre liberdade e autoridade, facilitado pela negociação com vista à promoção da autonomia. Ela teve de descobrir pela sua prática quando deveria acreditar e confiar nos seus alunos e quando deveria assumir uma postura mais directiva, mesmo num contexto de promoção da autodirecção.

Na sua dissertação, a Carla dá conta do episódio onde um aluno a caracterizou como autoritária:

“Durante o preenchimento do questionário, um aluno abordou-me com uma pergunta sobre o significado da palavra ‘autoritarismo’ presente na primeira questão do enunciado. Ele queria saber a que ou a quem se referia a palavra, e se poderia estar a referir-se a mim, enquanto figura de autoridade. Face à minha resposta afirmativa, o aluno continuou o seu trabalho e, no final, ao entregar o questionário, a palavra estava sublinhada. Perguntei se me achava autoritária, ao que ele respondeu que sim, que de certa forma eu o era, porque ‘ainda mandava neles e lhes estava sempre a dizer como se comportar e para trabalhar’.”

(Carla, excerto da dissertação)

A professora continua a ser o símbolo da autoridade, pois é a partir dessa forma de estar que ela pode começar a construção de práticas mais democráticas. Isto é, ela utiliza a sua autoridade profissional para dar início ao processo de negociação e autodirecção. Assumindo a credibilidade que normalmente os alunos tomam como garantida da parte do professor, procura utilizá-la sempre que necessário. De facto, o ambiente de negociação em sala de aula não pode ser inibidor de toda a direcção. Breen & Littlejohn referem que “negotiation, entails freedom with discipline. It does not mean ‘anything goes’” (2000b: 22). A este propósito, Shor escreve:

“This in-process invention, calls upon me to behave like an authority who is a legitimate teacher, someone who knows how to teach what I know, who knows how to listen to students and to be fair with grades and assignments, and who can maintain order. If I deny these professional signs of authority, I will broadcast incompetence or carelessness. (...) My best course of action has been so far to use my authority to organize a transformation of authority, step by step.” (1996: 20)

Embora tenha sido difícil para a Carla perceber quando podia de facto exercer a sua autoridade, o processo mais doloroso relacionou-se precisamente com a transformação do seu papel controlador num papel mais orientador: “Tendo uma natureza bastante directiva, foi necessária a descoberta de posturas mais tolerantes que, sem permitir a total desregulação da sala e dos trabalhos, não levasse à sua paragem total” (Carla, excerto da dissertação). Esta transformação ocorreu graças às capacidades e atitudes desenvolvidas das quais destacamos: o espírito aberto; a subversão; a aceitação do risco e da incerteza.

Quanto às potencialidades de aprendizagem associadas à negociação de decisões, as perspectivas da Carla apresentadas no questionário inicial confirmaram-se. Ela considera que se verificou:

- Desenvolvimento de capacidades de auto-gestão de aprendizagem;
- Desenvolvimento de capacidades de tomada de decisões;
- Desenvolvimento de sentimentos/postura de responsabilização pelo trabalho;
- Desenvolvimento de atitudes de respeito pelas posições/trabalho dos outros (cooperação, partilha de saberes).

(Questionário final à professora, excerto da resposta à questão 5)

Todo este processo de interdependência positiva entre a Carla e os seus alunos permitiu dar resposta às suas motivações iniciais, que reflectem as suas preocupações relativas ao ensino. As suas motivações decorrem de frustrações relativas ao estado do ensino, em aspectos com os quais não se satisfaz enquanto profissional. Perante as preocupações enunciadas no questionário inicial, no questionário final a Carla dá conta de como o projecto lhes deu resposta:

- | | |
|---|--|
| 1. Frustração com o status quo na aprendizagem | “A minha prática é bastante diferente e se bem que noutra turma utilize métodos tradicionais, estes já não me satisfazem.” |
| 2. Crescente sentimento de “incapacidade” de ensinar a aprender e consequente vontade de transformar as minhas práticas | “Quero tentar implementar esta metodologia ao ensino de prosseguimento de estudos e procurar verificar se também funciona aí.” |
| 3. Vontade de crescer enquanto profissional do ensino | “Tem sido extremamente gratificante poder participar no desenvolvimento destes alunos, e quase todos os dias me dão alegrias enquanto profissional, quando os vejo a irem mais além do que tinha planeado ou pensava ser possível.”
“... hoje sinto-me mais realizada como professora.” |

(Questionário final, excerto da resposta à questão 6)

A Carla termina a sua reflexão sobre a experiência que levou a cabo afirmando que, acima de tudo, cresceu como profissional. Agora é mais reflexiva e mais ponderada nas suas acções, nomeadamente no que diz respeito a dar respostas imediatas, a controlar e dirigir o trabalho na sala de aula. A Carla compreendeu o poder transformador e revitalizador da reflexão enquanto prática ao serviço da democracia: “Acreditar no poder transformador da reflexão implica compreendê-la como prática histórica e ideologicamente situada, passível de reproduzir ou transformar a ordem social dominante” (Vieira, 2006a: 17).

A Carla foi, ainda, capaz de percepcionar a importância das suas descobertas no âmbito de uma educação mais democrática, crítica e participativa. E é precisamente nesse sentido que as suas intenções de trabalho futuro a impelem a continuar nesta linha de investigação, pois como ela própria afirma, os métodos que

utilizava já não a satisfazem. As transformações pessoais que reconhece em si própria estão patentes no seguinte registo:

“Dou por mim a reflectir mais, a parar para pensar como lidar com as situações diárias da sala de aula, sou mais paciente, consigo colocar-me melhor na posição do aluno e já não rejeito propostas de trabalho que me pareciam impossíveis em anos anteriores. Penso mais antes de responder a questões, e principalmente não lhes dou tantas respostas. Isso era algo que eu fazia bastante antes deste projecto, por acreditar ser mais rápido e eficiente e poder assim ‘andar’ para a frente com o programa que tinha que cumprir. Sei que por vezes ficam frustrados comigo por não lhes dar as ‘soluções’ e lhes devolver as perguntas mas depois, quando os vejo a desbravar caminhos e a apoiarem-se uns aos outros e a encontrar respostas, sinto que ganham confiança e sentem orgulho no que afinal conseguem fazer.”

(Questionário final à professora, excerto da resposta à questão 7)

Da análise desta experiência emerge a imagem de um contexto pedagógico reflexivo e emancipatório. A construção do currículo destes alunos constituiu “um processo reflexivo de planificação-acção-avaliação (...) mediante uma relação dialógica entre os participantes, encorajando a criticidade e a construção colaborativa de saberes, e promovendo a negociação de papéis e decisões” (Grundy, 1994 cit. por Vieira, 2006a: 17). Ao predispor-se a explorar uma abordagem mais democrática do que aquela que usualmente seguia, a Carla foi também capaz de criar condições favoráveis a uma pedagogia para a autonomia e, consequentemente, à transformação dos contextos e dos sujeitos.

Conclusões e Recomendações

“Power in society is like power in schools, colleges, and classrooms – unilateral, unelected, top-down, hierarchical, patriarchal, not democratic. Just imagine if schools were run democratically; students would participate in policy-making at the classroom, departmental, and institutional levels, thus becoming socialized as active, critical citizens who took the initiative in framing their own purposes (to use Dewey’s formulation of democratic society), who didn’t wait for authorities and the media to tell them what to think about and what things mean.” (Shor, 1996: 23/4)

A motivação para a realização deste estudo encontra-se na consciência da assimetria de relações inspirada pela sociedade e vivida na escola por alunos e professores. Interessava, assim, questionar a atribuição de um poder unilateral ao professor, que inibe práticas capazes de formar alunos críticos, reflexivos e participativos na sua aprendizagem. Era importante compreender a dimensão educacional do conceito de democracia e a sua contribuição para a construção de relações simétricas e colaborativas, favorecedoras de uma prática pedagógica co-construída e, neste sentido, mais relevante e pertinente para alunos e professores.

Mais concretamente, quisemos estudar práticas orientadas por um ideal democrático da educação, associado a conceitos como a participação, a reflexividade e a autonomia, inscritos no que pode ser designado como pedagogia da libertação. Na acepção Freiriana, libertação significa o desprendimento dos oprimidos face aos opressores, através da resistência e da capacidade de desconstrução da realidade com vista a uma potencial transformação. Os oprimidos transformam-se, assim, em cidadãos instruídos, informados e responsáveis, capazes de entender a complexidade do seu papel no mundo e assim contribuir para a transformação do social.

À luz destas intenções, implementou-se um estudo de caso focado na negociação pedagógica, no âmbito de uma experiência pedagógica levada a cabo numa turma de ensino profissional de 10º ano pela sua professora, Carla Menezes, que desenvolvia em 2008/2009 um projecto de investigação-acção com vista à promoção da autodirecção na aprendizagem do Inglês. O presente estudo centrou-se nas representações dos sujeitos (professora e alunos) e na sua interacção pedagógica, com enfoque em entendimentos e processos de negociação. Da análise efectuada, identificam-se potencialidades e constrangimentos da negociação

pedagógica enquanto prática inscrita numa visão transformadora da educação escolar.

Relembrem-se, de seguida, os objectivos do estudo e sintetizam-se as conclusões relativas a cada um deles.

1. Conhecer as representações da professora sobre a negociação pedagógica

A professora Carla Menezes, cujo percurso esteve sempre relacionado com práticas de autonomia, revê-se numa concepção de educação construtivista crítica. A sua formação inicial, a sua vasta experiência e a sua formação complementar descrevem-na como uma profissional comprometida, empenhada e interessada no seu desenvolvimento profissional enquanto docente.

Trata-se de uma professora que tem consciência do papel da negociação pedagógica na concretização do seu projecto de investigação. Isto é, reconhece que só através de processos de negociação é possível promover uma aprendizagem autodirigida e formar alunos participativos, reflexivos e autónomos, capazes de tomar decisões próprias e fundamentadas. Tem uma noção muito abrangente do conceito de negociação e é capaz de o associar a outras noções que lhe são inerentes: “A negociação pedagógica é a partilha consensual do privilégio e responsabilidade da tomada de decisões no que respeita toda e qualquer acção da sala de aula que envolva directamente os alunos e professor num trabalho conjunto, sempre numa perspectiva dialógica e de transformação de práticas” (Questionário inicial à professora, resposta à questão 1 da parte A). Por outro lado, reconhece que na sua experiência enquanto professora põe em prática a negociação de variados tipos e em diferentes níveis.

Ao longo do seu projecto, pôs em prática várias estratégias para promover diferentes tipos de negociação ao nível da gestão dos módulos programáticos, e é bem sucedida junto dos alunos, que rapidamente desenvolvem atitudes e sentimentos positivos. Porém, a sua afirmação inicial de que toda a negociação é importante e exequível altera-se um pouco com o decorrer do seu projecto. As dificuldades que encontra, nomeadamente ao nível da negociação do programa e da articulação com outras disciplinas, entrave a uma negociação pedagógica a todos os

níveis do currículo. Os constrangimentos devem-se a factores externos (outros colegas, normativos ministeriais) que não pode controlar, e não à sua dedicação, esforço ou tempo.

A implementação da negociação no âmbito de seu projecto fê-la tomar consciência de alguns constrangimentos, mas acima de tudo, crescer como profissional comprometida com práticas mais democráticas. No exercício da negociação, a Carla reconfigurou a sua autoridade através de funções de orientação/mediação. Pela negociação, considera que conseguiu desenvolver nos seus alunos: um olhar mais crítico sobre si mesmos e o mundo; a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões; atitudes de participação, colaboração e responsabilização. No seu conjunto, tudo isto facilitou o desenvolvimento da aprendizagem autodirigida.

A Carla conclui que, graças aos processos de negociação, a relação professora-alunos evoluiu na sua natureza pedagógica e pessoal, criando assim um ambiente de sala de aula agradável e favorável a aprendizagens significativas no âmbito da disciplina, mas também no âmbito do crescimento pessoal e integral dos seus alunos e dela própria. As suas intenções futuras de expansão da sua abordagem fundam-se na convicção acerca da sua validade e no reconhecimento dos ganhos obtidos no seu projecto.

2. Conhecer as representações dos alunos sobre a negociação pedagógica

Tratava-se de alunos cujas representações do seu percurso académico eram marcadas por sentimentos de aborrecimento e ao mesmo tempo de desafio, aparentemente sem experiência de negociação pedagógica. Nas suas percepções da aprendizagem enquanto alunos de Inglês, aquela era controlada pelo professor, que decidia sobre todos os aspectos do currículo: objectivos, conteúdos, formas de trabalho e avaliação. Não reconheciam como dimensão do seu papel a tomada de decisões, por si ou com o professor. Daqui se depreende, também, que terão tido escassas oportunidades de participação, na gestão da sua aprendizagem anterior.

Contudo, estes alunos não estavam totalmente desanimados e desmotivados com a escola. Demonstraram, desde o início da experiência da Carla, abertura de

espírito e aceitação da proposta que lhes era feita. Assim, logo na primeira aula de implementação dos PIT, verificou-se que já conseguiam dar as suas opiniões e fazer algumas escolhas, embora consultando sempre a professora. A negociação no âmbito da regulação da aprendizagem ocorreu durante dois módulos da disciplina, sensivelmente correspondentes a 5 meses. Assim, por altura da recolha das opiniões sobre o processo levado a cabo, os alunos referiram, na sua maioria, ter decidido com a professora várias tarefas dentro de cada um dos aspectos do currículo. Isto é, de uma experiência académica onde, para eles, quem decidia quase tudo era o professor, estes alunos reconheceram ter experienciado naquele período de tempo uma verdadeira aprendizagem colaborativa. Trabalharam sozinhos, em par ou em grupo, negociando com os colegas; deram opiniões, argumentaram, discordaram; estabeleceram metas e reflectiram sobre elas.

A negociação favoreceu a tomada de decisões e a realização de escolhas. Aliás, a prática da negociação foi verdadeiramente significativa, uma vez que os alunos tomavam decisões sobre assuntos que eram do seu interesse: “Meaningful negotiation implies the genuine sharing of decisions, but this decision-making needs to be based on informed choices, that is, to be about something with which teachers and learners are familiar” (Breen & Littlejohn, 2000c: 282). Desta forma, foram crescendo sentimentos de maior responsabilidade, confiança e motivação. Nas suas reflexões, são bastante constantes as referências positivas à possibilidade de fazer escolhas na disciplina. Os alunos reconhecem como positivo poderem escolher o que querem e precisam de trabalhar, de acordo com as suas necessidades e dificuldades, parecendo reconhecer as valências da negociação ao serviço de um ensino diferenciado. Identificam a negociação como uma forma que facilita um trabalho mais significativo para cada um deles. Concomitantemente, o gosto pelo saber e pelo estudo parece aumentar, não obstante as contínuas dificuldades.

Acima de tudo, reconhecem que a negociação facilitou a criação de um ambiente mais flexível e uma relação mais simétrica entre professora e alunos. Os sentimentos de respeito e confiança mútua prevalecem.

3. Compreender processos de negociação pedagógica

Os processos de negociação pedagógica levados a cabo pela Carla e os alunos dizem essencialmente respeito à elaboração e operacionalização dos planos de trabalho. A análise efectuada centrou-se nos PIT – módulo, dos 2º e 3º Módulos e na observação de dois episódios de negociação interpares na resolução de tarefas, também no âmbito desses planos. Verificou-se a ocorrência da negociação de sentidos e decisões, pois a última activa a primeira.

A compreensão dos processos de negociação dá resposta às seguintes questões:

- Que estratégias foram utilizadas para promover a negociação pedagógica?
- Qual a amplitude curricular da negociação pedagógica?
- Qual o enfoque da negociação pedagógica levada a cabo?

Quanto às estratégias, o estudo evidencia a importância dos PIT (módulo e aula). O seu uso possibilitou a negociação das diversas dimensões de aprendizagem da LE e activou experiências e representações anteriores, fomentando novas atitudes e posturas. Ao serviço desta estratégia de negociação esteve sempre a mobilização de uma prática fundamental por parte da Carla: dialogicidade. Foi através do diálogo, que a Carla procurou construir de forma progressivamente simétrica, que a negociação foi ganhando sentido e forma. Debatendo-se com a sua postura autoritária e controladora, procura mobilizar atitudes que facilitem a participação do aluno nas tomadas de decisão: espírito aberto e confiança nos alunos. Para tal, teve de efectuar uma mudança fundamental: os alunos esperam respostas dos professores, mas a Carla procurou devolver ou colocar questões em vez de responder directamente às questões dos alunos. Desta forma, devolve a dúvida ao aluno, envolvendo-o na procura de soluções. Embora parecessem confusos das primeiras vezes, os alunos foram progressivamente reflectindo melhor sobre as suas próprias perguntas, agilizando assim a capacidade reflexiva e de questionamento.

Como ficou claro na análise da informação, a Carla pôs em prática a negociação ao nível do módulo/unidade, o que também implicou a negociação ao nível de actividades específicas. De facto, embora tivesse previsto negociar o

programa da disciplina e articulá-lo com outras disciplinas numa perspectiva de integração, tal não foi possível por constrangimentos legais e locais. Relativamente ao enfoque da negociação, pode dizer-se que cobriu os vários aspectos do acto educativo. Como é claro nos PIT, incidiu sobre objectivos, conteúdos, formas de trabalho e procedimentos de avaliação. No entanto, além deste enfoque, e reportando-nos à fase inicial do estudo, também procedeu à negociação de sentidos sobre as representações, experiências e atitudes dos alunos, nomeadamente através de questionários que só muito parcialmente foram considerados neste estudo.

Conclui-se que os processos de negociação levados a cabo no âmbito do projecto da Carla foram bastante ricos. Observou-se a ocorrência de:

- 2 tipos de negociação:
 - Sentidos
 - Decisões
- Negociação a nível curricular:
 - Módulo (subentendendo-se a negociação de actividades específicas)
- 4 enfoques da negociação:
 - Objectivos
 - Conteúdos
 - Formas de trabalho
 - Avaliação
- Negociação entre vários elementos:
 - professora – aluno
 - professora – alunos
 - aluno – aluno

Os processos de negociação evidenciam uma reconfiguração dos papéis pedagógicos na sala de aula. A professora afasta-se de atitudes controladoras e autoritárias e, neste sentido, desafia rotinas e convenções; encoraja os alunos a assumir posturas mais críticas e partilha responsabilidades com eles; valoriza a sua competência de aprendizagem; e recolhe e analisa informação sobre as suas práticas de forma a melhorar o E-A. Por sua vez, os alunos desenvolvem tarefas de reflexão,

experimentação, regulação e negociação, tornando-se mais reflexivos e pró-ativos (cf. Vieira, 2006a: 28).

4. Identificar potencialidades e constrangimentos da negociação pedagógica

Ao longo da análise fomos dando conta de vários constrangimentos e potencialidades da negociação pedagógica, ora apontados pela Carla e pelos alunos, ora inferidos da análise dos seus registos e das interacções observadas.

Quanto aos constrangimentos, a Carla considera que a recusa de participação nos processos de negociação e de tomada de decisão, assim como a falta de responsabilização pelo trabalho realizado são os principais constrangimentos encontrados e que não foram satisfatoriamente ultrapassados com alguns dos alunos. Tal verifica-se, como a Carla constata, devido a uma certa falta de espírito crítico e de iniciativa dos alunos, que se traduz numa extrema dependência da professora. Não podemos esquecer que o papel de dependência, preguiça, passividade, desresponsabilização é aquele que muitos alunos melhor conhecem na escola. Daí que seja necessário tempo e dedicação para aliciar os alunos a aderir a práticas mais democráticas. Com o tempo, espera-se que comecem a identificar os benefícios pessoais, académicos e sociais, decorrentes de atitudes de responsabilização, participação, negociação e tomada de decisão.

No entanto, não podemos tomar como certo que todos os alunos sejam capazes ou queiram aderir à negociação, o que deve ser respeitado. A propósito da sua experiência de negociação, Shor refere:

“Students cannot be compelled to be nontraditional, they can only be invited and if they choose not, then have the right to compel me to be traditional toward them. As I said, a controlling principle of critical-democratic practice is that the teacher’s right to propose goes only as far as the student’s right to dispose.” (1996:77)

Tal não significa que o professor desista de procurar seduzir os alunos, muito pelo contrário. Porém, é necessário encontrar a fronteira entre o desejável e o direito do aluno. Por outro lado, a sua resistência pode ser encarada como parte de um processo de crescimento e aprendizagem.

E é precisamente durante esse processo de habituação que podem surgir outros constrangimentos. Isto é, enquanto os alunos não se habituam à negociação, podem criar-se problemas de barulho e desatenção e a sala de aula pode chegar a parecer um caos. A certa altura a Carla relata estas preocupações:

"Hoje foi muito complicado (ah, que vontade de...). Como é que é possível trabalhar assim se eles não querem? Está tão enraizado neles que ter um pouco mais de liberdade na sala significa fazerem o que querem, que há dias em que isto é um caos. Como fazer com que percebam que com essa liberdade vem maior responsabilidade? Conversar não chega... Já lhes disse. Também já viram isso na prática, quando por descaso deixaram passar prazos e não cumpriram planos... Como mantenho motivados alunos que o que querem é não fazer nada? Tem que ser através do hábito, do interiorizar de novas rotinas." (Carla, excerto do seu diário transcrito na dissertação)

De facto, a negociação implica uma organização meticulosa de espaços e recursos, mas, por outro lado, não obriga a lugares obrigatórios nem impede os alunos de se levantarem voluntariamente. Não estando ainda verdadeiramente imbuídos do espírito da negociação, os alunos facilmente dispersam e esquecem as suas tarefas, ou entram em conversas paralelas com colegas.

Alguns alunos referiram também, nas reflexões do PIT- módulo, que muitas vezes tudo parecia uma confusão e desorganização. Para estes alunos, aquela sala de aula não respirava ordem nem organização, e isso, de certa forma, incomodou alguns, pelo menos no início.

Outro constrangimento vivenciado pela Carla tem a ver com o facto de os normativos curriculares limitarem os tipos e níveis de negociação possíveis. De facto, embora tivesse previsto negociar todos os tipos de decisões a todos os níveis, a Carla viu-se obrigada a reorganizar as suas intenções, investindo nos espaços de manobra que encontrou e que se reportaram ao seu trabalho na organização dos tipos, sequência e avaliação das aprendizagens. Nota-se que reconhece que a sua abordagem não é comum à dos seus colegas, o que revela a sua predisposição para a subversão do status quo, ainda que com limitações.

Outro constrangimento referido pela Carla e pelos próprios alunos tem a ver com o número de alunos por turma e os recursos materiais e humanos. Principalmente no início, a Carla sentiu que não conseguia atender a todos e os alunos ressentiam-se de ter de esperar pela atenção da professora. No início

precisavam de maior orientação, e a professora era uma só. Não se pode dizer que 23 alunos sejam muitos se encaramos a realidade portuguesa actual relativa ao número de alunos por turma. No entanto, para a implementação de processos de negociação e autodirecção, 23 alunos são, de facto, muitos. Na sua dissertação, a Carla chega a sugerir a criação de um par pedagógico como forma de elevar o apoio e orientação dos alunos neste contexto.

Um dos constrangimentos mais importantes associados à negociação é a capacidade de o professor se afirmar como um mediador. Embora não o tendo identificado como um constrangimento, a Carla foi transpirando sinais desta preocupação logo no início. Como já aqui se disse, aprender a negociar é, para o professor, um processo de auto e co-aprendizagem, que abre possibilidades para novos desafios todos os dias. Porém, é um processo que só se vai aperfeiçoando com a prática e o tempo: “the ability to work successfully through negotiation is one which gradually develops with practice over time” (Breen & Littlejohn, 2000c: 277). É um processo desafiador e exigente, que requer grande tolerância e risco. Para a Carla, esse processo assumiu precisamente estes contornos, uma vez que ela se caracterizava inicialmente como uma professora controladora. Revelou-se, porém, capaz de parar e reflectir na acção de forma a regular as suas práticas enquanto negociava. Aquilo que era inicialmente um constrangimento, tornou-se o motor da negociação.

Como vemos, a negociação pedagógica desencadeia sentimentos de incerteza, medo e resistência em alunos e professores. De facto, a partilha de poder que se verifica nos processos de negociação é um fenómeno novo e imprevisível sendo normais esses sentimentos de receio e incerteza por parte de quem o experiencia: “‘Power-sharing’ can be thought as a synonym for ‘surprise’ because it is an unfamiliar, nonstandardized, counterhegemonic, localized pedagogy co-invented by the teacher and a diverse student group” (Shor, 1996: 122). Também entre os alunos se verificaram dificuldades de negociação, apesar da sua igualdade estatutária, assistindo-se por vezes à emergência de padrões de competição que podem afectar a produtividade da interacção interpares.

Em contraponto à onda de constrangimentos que estiveram sempre presentes e foram importantes para a compreensão do fenómeno em si, foram várias

as potencialidades da negociação observadas. A Carla enuncia aquelas que considera de maior valor e amplitude no desenvolvimento do seu projecto, e que se relacionam com o desenvolvimento da auto-gestão (através da tomada de decisão), a responsabilização pelo trabalho e aprendizagem, e atitudes de colaboração/cooperação. Estas potencialidades nomeadas pela Carla dizem respeito, especificamente, aos aspectos do seu projecto que foram facilitados/promovidos por processos de negociação.

Começando num âmbito mais geral, os processos de negociação contribuíram para os alunos se conhecerem melhor a si próprios e se afirmarem como membros activos na sala de aula. Desta forma, evidenciaram sentimentos de natureza positiva como a auto-estima, a motivação e a iniciativa. Apesar das dificuldades de natureza linguística, validam a experiência de aprendizagem ao nível do desenvolvimento de atitudes e papéis pró-activos. Uma outra potencialidade dos processos de negociação é facilitarem um ensino diferenciado. O facto de os vários aspectos do currículo serem negociados com o aluno faz com que se respeitem diferentes interesses, estilos e ritmos de aprendizagem. Por outro lado, a negociação gera uma atmosfera agradável, de confiança e respeito mútuo, entre alunos, e entre alunos e professor. Os alunos já não vêm no professor uma figura de autoridade, mas sim uma figura de apoio que está disposta a ouvir e a ajudar.

O professor também beneficia com o desenvolvimento da negociação. Em relação à Carla, pode-se dizer que a negociação pedagógica levada a cabo:

- Constituiu um corte com a tradição e o status quo e, neste sentido, foi uma forma de combate às suas próprias frustrações;
- Concretizou na prática os seus ideais democráticos;
- Permitiu explorar uma abordagem dialógica e conversacional;
- Abriu perspectivas de trabalho futuro com base no trabalho realizado.

A ocorrência da negociação decorreu directamente da implementação de um projecto que a exige e fomenta a cada passo. Isto é, temos consciência de que o desenvolvimento dos processos de negociação foi vasto, amplo e abrangente porque era essencial ao desenvolvimento da autodirecção. A autodirecção, associada a uma

concepção democrática da educação, é indissociável de uma pedagogia para a autonomia e de uma abordagem reflexiva no ensino. Pressupõe-se que qualquer projecto orientado para a autonomia é passível de fomentar a negociação pedagógica. Daí que uma das recomendações deste estudo seja o desenvolvimento de estudos sobre os processos de negociação ocorridos noutros contextos onde se implementam práticas relacionadas com a autonomia, de forma a comprovar-se este pressuposto.

Por outro lado, será também pertinente contrastar estes contextos com outros mais tradicionais, de modo a compreender diferenças e semelhança, assim como a relação existente entre ideologias e práticas profissionais.

Embora esta investigação se tenha realizado no campo da educação em LE, não se debruçou sobre particularidades do ensino e da aprendizagem da língua em si, mas antes em dimensões mais transversais da pedagogia. Se, por um lado, isso pode elevar a transferabilidade da metodologia adoptada e das conclusões obtidas, por outro lado, constitui uma limitação. Assim, seria importante estudar os efeitos dos processos de negociação na aquisição e progressos linguísticos dos alunos, por exemplo através da análise aprofundada de percursos de aprendizagem ao longo do tempo, tomando como objecto um número reduzido de alunos e acompanhando o seu desenvolvimento.

As conclusões deste estudo reforçam a importância da negociação na promoção de uma educação mais democrática, colocando uma tónica especial nas representações e opções do professor. Assim, recomenda-se que, ao nível da formação inicial e contínua de professores, incluindo os contextos de supervisão, seja dada especial atenção aos pressupostos e princípios da negociação pedagógica, à sua inscrição numa educação crítica e democrática, e aos modos como pode ser operacionalizada em sala de aula. Nesta perspectiva, a análise de casos como o da Carla afigura-se de extrema relevância, lançando luz sobre uma prática que, sendo complexa e também escassa no dia-a-dia das nossas escolas, não só é desejável como possível. Em nosso entender, e com base no estudo realizado, a negociação pedagógica constitui uma condição indispensável à transformação da pedagogia escolar e à emancipação (inter)pessoal daqueles que a transformam: o professor e os alunos.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Alarcão, I. (1996). “Ser professor reflexivo”. In Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003, 2ª Ed.). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Almeida, C. & Araújo e Sá, M. H. (2004). “A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do francês língua estrangeira – contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem”. In Araújo e Sá, M. H., Ançã, M. H. & Moreira, A. (Coords.). *Transversalidade em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 117-133.

Amaro, J. (2002). “Negotiating evaluation in the EFL classroom”. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. & Paiva, M. (Orgs.). *Pedagogy for autonomy and english learning – proceedings of the 1st conference of the working group-pedagogy for autonomy*. Braga: Cied, Universidade do Minho, 87-98.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Eds.) (2000a). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Breen, M. P. & Littlejohn, A. (2000b). “The significance of negotiation”. In Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Eds.). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-38.

Breen, M. P. & Littlejohn, A. (2000c). "The practicalities of negotiation". In Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Eds.). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 272-295.

Campbell, A; McNamara, O. & Gilroy, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*. London: Paul Chapman Publishing.

Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. (2003). "Critical pedagogy: an introduction". In Apple et al. *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer, 1-21.

Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier. (Originalmente publicado em 1938)

Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Giroux, H. (2003). "Critical pedagogy: an introduction". In Apple et al. *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer, 27-56.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). "Naturalistic and rationalistic enquiry". In Keeves, J. (Ed.). *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press, 81-5.

Jiménez Raya, M.; Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na europa – Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik. (Tradução portuguesa do livro: Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development, CD-ROM que acompanha o livro).

Jiménez Raya, M. (2008). "Learner autonomy as an educational goal in modern languages education". In Jiménez Raya, M. & Lamb, T. (Eds.). *Pedagogy for autonomy in language education – theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, 3-15.

- Kincheloe**, J. L. (2003). *Teachers as researchers*. London: RoutledgeFalmer.
- Lalanda**, M. C. & **Abrantes**, M. (1996). "O conceito de reflexão em J. Dewey". In Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 41-61.
- Linder**, P. (2000). "Is a negotiated syllabus feasible within a national curriculum?". In Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Eds.). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 94-107.
- Ministério da Educação** (2004/2005). *Programa componente de formação sociocultural – disciplina de inglês*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Moreira**, M. (1997). "Funções da interacção verbal em contexto pedagógico". *COMMVNICARE – Revista de Educação*, nº 2, 17-24.
- Paraskeva**, J. (2007). "A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar". In Paraskeva et al. (Ed.). *A concepção democrática da educação*. Mangualde: Edições Pedago, 5-26.
- Serrano-Sampedro**, I. (2000). "Refining negotiated classroom work in a Spanish secondary school". In Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Eds.). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 108-132.
- Shor**, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University Chicago Press.
- Shor**, I. (1996). *When students have power - negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University Chicago Press.
- Shor**, I. & **Freire**, P. (1987). *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Westport: Bergin-Garvey.
- Smith**, K. (2000). "Negotiating assessment with secondary-school pupils". In Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Eds.). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 55-62.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum – awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.

Vieira, F. (1988). *Interacção verbal e negociação do saber na aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F. (1997). “Implicações discursivas de uma pedagogia para a autonomia”. *COMMVNICARE – Revista de Educação*, nº 2, 8-16.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Vieira, F. (Org.) (1999). *Cadernos 1*. GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (ed. Policopiada).

Vieira, F. (Org.) (2001). *Cadernos 2*. GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (ed. Policopiada).

Vieira, F. (2006a). “Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a construção de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica”. In **Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., & Fernandes, I.** (autoras). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, 15-44.

Vieira, F. (Org.) (2006b). *Cadernos 4*. GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (ed. Policopiada).

Vieira, F. (Org.) (2008). *Cadernos 5*. GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (ed. Policopiada).

Vieira, F. (2009a). “Introduction”. In **Vieira, F. (Ed.)**. *Struggling for autonomy in language education – reflecting, acting and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 7-14.

Vieira, F. (2009b). "Pedagogy for autonomy and teacher education – putting teachers centre-stage". In Vieira, F. (Ed.). *Struggling for autonomy in language education – reflecting, acting and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 14-37.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. & Paiva, M. (Orgs.) (2002). *Pedagogy for autonomy and english learning – proceedings of the 1st conference of the working group-pedagogy for autonomy*. Braga: Cied, Universidade do Minho.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (Orgs.) (2003). *Cadernos 3*. GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (ed. Policopiada).

Yin, R. (1989, 2ª Ed.). *Case study research - design and methods*. USA: Sage Publications.

Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial à professora – “Negociação Pedagógica – Representações e Práticas”

QUESTIONÁRIO INICIAL À PROFESSORA PARTICIPANTE *Negociação pedagógica – representações e práticas*

Com este questionário, pretende-se recolher informação sobre aspectos do teu percurso profissional e sobre as tuas representações e práticas relativamente à negociação pedagógica na aula de Inglês. Os dados recolhidos serão para uso exclusivo da professora investigadora, no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização de Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, da Universidade do Minho. Por favor, reenvia o questionário preenchido por email, até 3 de Novembro.

A investigadora: Daniela Silva
E-mail: danielavarzimsilva@gmail.com

A - Caracterização pessoal e profissional

1. Nome: Carla Maria Xavier D'Almada Menezes

2. Idade: 40

3. Habilitações académicas:

<i>Tipo</i>	<i>Ano</i>	<i>Designação</i>
Licenciatura	1991	Em Ensino de Português-Inglês
Mestrado (ano curricular)	2008	Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras
Mestrado (projecto de dissertação)	2009	Promover a autodirecção na aprendizagem da língua estrangeira: um estudo de caso nos cursos profissionais

4. Tempo de serviço (anos): 16

5. Escola actual: Escola Secundária com 3º ciclo Martins Sarmiento - Guimarães

6. Situação profissional actual: PQND

7. Níveis de ensino do Inglês em que leccionaste/ leccionas:

<i>Já leccionei</i>	<i>Este ano lecciono</i>
7º - 12º; 2º profissional	10º e 1º profissional

8. Tipo de cursos onde já leccionaste/ em que leccionas Inglês:

<i>Já leccionei</i>	<i>Este ano lecciono</i>
ciências e tecnologias, acção social, artes visuais, línguas e humanidades, profissional de gestão de equipamentos informáticos, tecnológico de desporto	Línguas e humanidades e profissional de sistemas informáticos

9. Acções de formação contínua mais significativas (máx. 4):

<i>Ano</i>	<i>Tema</i>	<i>Designação</i>
1993	“Pedagogia para a autonomia – um projecto de formação profissional e experimentação pedagógica”	Curso (30h) - Didáctica aos diferentes domínios da docência
1995	“Pedagogia para a autonomia na	Curso (160h) - Didáctica aos diferentes

	aula de Inglês – ensinar investigando, investigar ensinando”	domínios da docência

10. Envolvimento em projectos ou iniciativas pedagógicas de relevo (máx. 4; podem ser incluídos projectos/ iniciativas desenvolvidos no ano curricular do mestrado):

Ano	Tema	Breve descrição/ sumário
1993	??	Estudei a questão da disciplina do ponto de vista dos papéis do professor e alunos em termos de controlo vs. iniciativa
1995	“Aprender lendo”	Estudei a possibilidade de o aluno melhorar a sua aprendizagem através da motivação pela leitura.
2008	“Criação de instrumentos para a avaliação da oralidade”	Procuramos desenvolver instrumentos praticos de recolha de elementos de avaliação de oralidade, em situação de interacção,
2008	“ ‘Bora lá escrever”	Procuramos criar um guião que pudesse servir de base à prática reflexiva e organizada de escrita

11. Comunicações/ publicações (max. 4):

Ano	Âmbito ¹²	Designação
1998	Inglês para seniores (também título)	Artigo publicado na revista anual da UNAGUI
1999 (?)	Ideias para reflexão sobre o ensino (Título: Tips)	Artigo publicado na revista anual da UNAGUI
2008	a publicar	Comunicação no encontro anual do GT-PA, sobre Criação de instrumentos para a avaliação da oralidade

12. Experiência pessoal (anterior ao presente ano lectivo) no âmbito do desenvolvimento da autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira (breve referência à regularidade e tipo de intervenção, impacto/ resultados, dilemas/ dificuldades...):

Como podes ver pelas acções de formação que referi, estou empenhada na construção de práticas de autonomia desde 1993, nunca tendo parado de trabalhar desde então, se bem que durante alguns anos de forma mais esporádica e sempre muito informalmente: não tenho registos, nem relatórios das pequenas experiências que fui desenvolvendo, o que significa que não tenho provas concretas dos resultados e do impacto dessas experiências. Para além das referenciadas acima, essas sim organizadas de forma concreta, levei a cabo pequenas experiências de ensino diferenciado, trabalho colaborativo entre pares e auto avaliação de aprendizagens. Não senti nunca grandes dificuldades em realizar estas experiências, 1º pela sua natureza informal, e depois porque nunca fui ambiciosa, nem sonhei em mudar as coisas de um dia para o outro. Acho que tive sempre algum impacto positivo junto dos alunos, uma vez que estes expressavam o seu agrado com as práticas de sala de aula: as aulas corriam bem e depressa, o que me parece indicativo de satisfação, e os resultados em termos de aprendizagem (quer a nível de conteúdos, quer a nível de postura) eram positivos.

¹² Conferência, Colóquio; Debate; Actas; etc.

13. Objectivos do projecto de dissertação em curso (transcrever do projecto de dissertação):

1. Construir estratégias de aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia.
2. Compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem auto-dirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino.
3. Compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de aprendizagem.
4. Compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida (factores de facilitação e constrangimento).

14. Principais motivações para a realização do projecto de dissertação em curso (máx. 3):

1. Frustração com o status quo na aprendizagem
2. Crescente sentimento de “incapacidade” de ensinar a aprender e consequente vontade de transformar as minhas práticas
3. Vontade de crescer enquanto profissional do ensino

B – Negociação Pedagógica

1. No teu entendimento, como podemos definir o conceito de *negociação pedagógica*? (completa a frase)

A negociação pedagógica é a partilha consensual do privilégio e responsabilidade da tomada de decisões no que respeita toda e qualquer acção da sala de aula que envolva directamente os alunos e professor num trabalho conjunto, sempre numa perspectiva dialógica e de transformação de práticas.

2. Dos seguintes conceitos, sublinha os que te pareçam mais intimamente relacionados com a negociação pedagógica (max. 4) e justifica abaixo as tuas escolhas.

- 2.1 Participação
- 2.2 Colaboração
- 2.3 Autodeterminação
- 2.4 Responsabilidade Social
- 2.5 Construção de Conhecimento
- 2.6 Transformação
- 2.7 Valorização do Indivíduo
- 2.8 Valorização do Colectivo
- 2.9 Diálogo
- 2.10 Intercompreensão
- 2.10 Tomada Partilhada de Decisões
- 2.11 Democracia

Justificação das escolhas:

É através da e com a participação crítica e reflexiva num diálogo construtivo e pedagógico que se ensina e aprende, transmite e exerce, se *exige* mutuamente a tomada partilhada de decisões que, por sua vez, vai inevitavelmente levar à responsabilização das partes pelo trabalho feito e a fazer, num ambiente democrático de cooperação e partilha de saberes.

3. De seguida, apresentam-se níveis curriculares em que pode ocorrer a negociação de decisões com os alunos. Assinala:

Coluna 1. O grau de importância que atribuis à negociação de decisões em cada um dos níveis (I – Importante; PI – Pouco Importante; ND – Nada Importante);

Coluna 2. A tua opinião sobre a exequibilidade da negociação de decisões em cada um dos níveis, na escola (E – Exequível; PE – Pouco Exequível; NE – Nada Exequível);

Coluna 3. A frequência com que recorres à negociação de decisões em cada um dos níveis (R - Regularmente; P - Pontualmente; N -Nunca).

Justifica abaixo as tuas respostas apenas no caso de teres assinalado *Importante – Exequível – Nunca* (uso).

Negociação de...	1. Importância			2. Exequibilidade			3. Uso Pessoal		
	I	PI	NI	E	PE	NE	R	P	N
1. Decisões sobre actividades isoladas	X			X			X		
2. Decisões sobre sequências de actividades (por exemplo: uma unidade ou módulo didáctico)	X				X		X		
3. Decisões sobre o programa da disciplina	X			X			X		
4. Decisões sobre a articulação da disciplina com outras disciplinas do currículo		X			X				X

Justificação (se assinalaste: *Importante – Exequível – Nunca*):

Na minha opinião, é importante (diria mesmo essencial) negociar a tomada de decisões, seja sobre actividades pequenas / isoladas, seja sobre sequências de actividades, e até mesmo sobre o programa, uma vez que até este pode ser cumprido em função do interesse dos alunos. Este é o aspecto mais central: o interesse dos alunos. É este interesse que vai determinar o sucesso ou insucesso e a formação global do aluno.

Os pontos 1 e 2 são perfeitamente exequíveis, trata-se somente de dedicar algum tempo de algumas aulas a conversar com os alunos sobre o que se vai fazer, dando-lhes a hipótese de opinarem e decidirem que materiais querem trabalhar e que temas querem tratar mais ou menos aprofundadamente. As orientações do programa permitem esse tipo de gestão.

Assinalei regularmente os pontos 1, 2 3. Contudo, para ser completamente verdade deveria ter assinalado um nível intermédio entre este e o pontualmente. Quando me sinto “mais apertada” em termos de tempo para cumprir programa, tendo a abandonar um pouco estas discussões que exigem tempo para discussão e reflexão. Com o meu projecto tenciono mudar isto, pelos motivos indicados na justificação seguinte: hoje acredito que a negociação é algo passível de ser implementado constantemente na sala de aula.

4. De seguida, apresentam-se diferentes tipos de decisões que podem ser negociadas com os alunos. Assinala:

Coluna 1. O grau de importância que atribuis à negociação de cada um dos tipos de decisões (I – Importante; PI – Pouco Importante; ND – Nada Importante);

Coluna 2. A tua opinião sobre a exequibilidade da negociação de cada um dos tipos de decisões, na escola pública (E – Exequível; PE – Pouco Exequível; NE – Nada Exequível);

Coluna 3. A frequência com que recorres à negociação de cada um dos tipos de decisões (R - Regularmente; P - Pontualmente; N -Nunca);

Coluna 4. Considera o projecto de intervenção que começaste a desenvolver este ano e assinala em que medida ele irá promover cada um dos tipos de decisões (P – Promove; PP – Promove Pouco; NP – Não Promove).

Justifica abaixo as respostas dadas nas colunas 1, 2 e 3 apenas no caso de teres assinalado *Importante – Exequível – Nunca* (uso)

Explica ainda, brevemente, como será promovida a negociação de decisões no âmbito do teu projecto (coluna 4); nas respostas NP, justifica a não promoção da negociação de decisões.

	1. Importância			2. Exequibilidade			3. Uso pessoal			4. Impacto do meu estudo		
	I	PI	NI	E	PE	NE	R	P	N	P	PP	NP
1. Negociação de decisões com os alunos sobre objectivos de aprendizagem, individuais ou colectivos (porque estamos a aprender isto? O que deveria ser privilegiado?)	X			X			X			X		
2. Negociação de decisões com os alunos sobre os conteúdos de aprendizagem (qual o enfoque da disciplina? Que aspectos da língua devem ser trabalhados? Que competências, temas, estratégias?)	X			X			X			X		
3. Negociação de decisões com os alunos sobre formas de trabalho (como se vai trabalhar? Com que recursos? Que tipos de texto e outros materiais	X			X			X			X		

seleccionar?)												
4. Negociação de decisões com os alunos sobre procedimentos avaliativos (Quão bem se aprendeu? Os objectivos foram atingidos? Como avaliar os resultados?)	X			X			X			X		

Justificação de respostas dadas nas colunas 1, 2 e 3 (se assinalaste: *Importante* – *Exequível* – *Nunca*):

Toda a negociação é importante e exequível. Depende do professor “dosear” a atenção, tempo e direccionamento que lhe dedica. Esta negociação pode ser feita oralmente, em 5 minutos, no início, meio, fim de actividades/aula; pode ser feita por escrito, através de documentos de auto-regulação, ou até do portefólio reflexivo. Pode ser feita na escola ou em casa: as reflexões a incluir no portefólio podem passar por aí: o aluno expressa a sua vontade de decidir conjuntamente sobre aquilo que vai aprender e como o vai fazer. Pode limitar-se à escolha de materiais para trabalhar um tema, pode ser a forma de apresentação de um trabalho, pode ser relativa aos elementos de avaliação para determinado período de tempo/tarefa – a negociação não tem que ser algo de monumental. Acredito que é possível implementar a negociação quase que permanentemente durante a aula. Somente assim este acto se transforma em algo tão banal que passa a ser espectável tanto da parte dos alunos como do professor, possibilitando-se assim a criação de espaços democráticos dentro da escola. Com tempo (sonho), este acto alastra a todas as áreas, criando-se uma escola aberta, onde se formam indivíduos críticos, responsáveis e exigentes.

Breve explicação de como será promovida a negociação no teu projecto (lista de estratégias principais) e justificação das respostas NP:

Procurarei fazer uma sensibilização constante dos alunos sobre a auto-gestão da aprendizagem, através do diálogo aberto sobre os assuntos a abordar
a) negociação de comportamentos (aprendizagem, avaliação, colaboração, participação)
b) organização de calendário individual – “planos de trabalho”, que o aluno construirá primeiro com grelhas mais guiadas e depois, progressivamente, mais independentemente, e nas quais programará os trabalhos a realizar: o quê, quando, com que materiais, como e com quem. Aqui se inclui também a sua avaliação: o aluno decidirá, conjuntamente comigo, se os trabalhos a realizar neste plano de trabalho são formativos ou sumativos, negociando formatos, prazos e formas de trabalho regularmente.

5. Considerando a tua experiência como professora e o projecto que estás a desenvolver, que potencialidades e constrangimentos associas à negociação de decisões com os alunos? Indica um máximo de 4 potencialidades e 4 constrangimentos, por ordem decrescente de importância (1 – mais importante; 4 – menos importante).

Potencialidades	Constrangimentos
1. Desenvolvimento de capacidades de auto-gestão de aprendizagem	1. Recusa de responsabilização pelo trabalho a realizar/realizado
2. Desenvolvimento de capacidades de tomada de decisões	2. Recusa de participação na tomada de decisões

3. Desenvolvimento de sentimentos/postura de responsabilização pelo trabalho	3. Recusa de participação no processo negocial
4. Desenvolvimento de atitudes de respeito pelas posições/trabalho dos outros: cooperação, partilha de saberes	

6. Que utilidade/interesse pode ter o meu estudo para ti enquanto professora e para o projecto de intervenção que levas a cabo este ano?

Acredito ser essencial e extremamente positivo poder contar com alguém externo à turma que me possa dar feedback em relação às minhas práticas de negociação (que tenciono melhorar e intensificar com o meu projecto) – se realmente as faço; se realmente as faço tão frequentemente quanto penso; se são eficazes; se são bem aceites; se têm resultados positivos...O teu estudo será o espelho através do qual eu posso ver o que realmente sou, e que me possibilitará a oportunidade de mudar/ melhorar/abandonar práticas que posso não percepcionar adequada ou até correctamente.

Obrigada pela Colaboração!

Anexo 2 – Questionário da professora – “Conhecer a Turma”

(As questões cujas respostas foram analisadas estão assinaladas a cor verde)

CONHECER A TURMA...

Este questionário visa permitir que eu conheça melhor a turma e facilite a sua aprendizagem da língua inglesa. Para tal, preciso de saber como é cada aluno(a) e como aprende Inglês. Reflita na sua experiência de aluno(a) e responda às questões colocadas. Pense bem antes de responder e não deixe espaços ou questões em branco. Se tiver dúvidas, não hesite em colocá-las! Obrigada.

A. POSIÇÃO FACE AO CURSO

1. Por que razão escolheu o curso que frequenta? (Selecione uma ou mais das seguintes hipóteses. Pode acrescentar outra razão)

- ☐ Gosto da área de informática
☐ Acho que a área de informática me oferece boas perspectivas de emprego
☐ Interessava-me um curso prático, de preparação profissional
☐ Pretendo ingressar no mundo profissional o mais rapidamente possível
☐ Um curso profissional é mais fácil do que os outros
☐ Não havia mais nenhum outro curso que me interessasse

Outra: _____

2. Está satisfeito(a) com o facto de as disciplinas do seu curso estarem organizadas por módulos? (Assinale o ponto da escala que melhor corresponde ao seu grau de satisfação)

Muito insatisfeito(a)	1	2	3	4	5	Muito satisfeito(a)
-----------------------	---	---	---	---	---	---------------------

3. Que importância atribui ao Inglês na sua formação profissional? (Assinale o ponto da escala que melhor corresponde à sua opinião)

Nada importante	1	2	3	4	5	Muito importante
-----------------	---	---	---	---	---	------------------

B. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

4. Pense na sua experiência enquanto aluno(a). Que ideias ou sentimentos associa às aulas em geral? (Sublinhe até 4 palavras. Pode acrescentar uma palavra nova)

azer	toritarismo	safio	tina
pirito crítico	orrecimento	emocracia	assividade

5. Pense agora na sua experiência de aprendizagem do Inglês até ao momento. Considera-a positiva/ gratificante ou negativa/ insatisfatória? (Assinale o ponto da escala que melhor corresponde ao seu sentimento)

Muito negativa	1	2	3	4	5	Muito positiva
----------------	---	---	---	---	---	----------------

6. Na sua experiência anterior de aprendizagem do Inglês, quem costuma ser responsável pelas seguintes tarefas? (Pode assinalar mais do que uma das opções de resposta em cada item)

TAREFAS	O professor	Os alunos	O professor com os alunos
1. Definir objectivos/ metas de aprendizagem			
2. Seleccionar conteúdos/ assuntos a abordar			
3. Escolher actividades/ tipos de trabalho para as aulas			
4. Escolher actividades/ tipos de trabalho a realizar em casa			
5. Escolher materiais / recursos a utilizar nas aulas			
6. Escolher materiais / recursos a utilizar em casa			
7. Elaborar actividades/ exercícios/ materiais de aprendizagem			
8. Definir formas de trabalho (individual par, grupo...)			
9. Definir formas de conduta			
10. Avaliar as aprendizagens:			
a) Definir métodos de avaliação (sumativa, formativa, diagnóstica)			
b) Definir elementos de avaliação (testes, projectos, etc.)			
c) Definir os pesos desses elementos na classificação final			
d) Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho			
e) Corrigir trabalhos			
f) Classificar trabalhos			
g) Decidir a classificação final de período			

C. AUTO-IMAGEM

7. Que imagem tem de si próprio(a) enquanto aluno(a) de Inglês? (Assinale o ponto da escala que corresponde à sua auto-imagem)

CONSIDERO-ME UM(A) ALUNO(A)...	Muito	Pouco	Nada
1. Motivado(a)			
2. Participativo(a)			
3. Colaborativo(a)			
4. Organizado(a)			
5. Responsável			
6. Estudioso(a)			
7. Auto-confiante			
8. Persistente			
9. Crítico(a)			
10. Reflexivo(a)			
11. Estratégico(a)			
12. Determinado(a)			

D. IDEIAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO INGLÊS**8. Concorda com as seguintes afirmações? (Assinale CT, CP, NC ou ?, de acordo com a sua opinião)**

CT = Concordo Totalmente	CP = Concordo em Parte	NC = Não Concordo	? = Não tenho uma opinião definida
--------------------------	------------------------	-------------------	------------------------------------

	CT	CP	NC	?
Quem não tem jeito para línguas, nunca conseguirá ser bom aluno de Inglês				
Se um aluno não gostar de Inglês, nunca vai conseguir ter sucesso na disciplina				
Para progredir no Inglês, é preciso confiar na capacidade de aprender				
Quando um aluno se esforça na aprendizagem do Inglês, acaba sempre por progredir				
O insucesso dos alunos a Inglês deve-se muitas vezes à falta de oportunidades para praticar a língua (na aula e fora da aula).				
Na aula de Inglês, mais vale estar calado do que dar erros em frente ao professor e/ou colegas.				
Na aula de Inglês, o Português deve ser proibido.				
Se o professor ensinar de acordo com interesses e necessidades dos alunos, há mais hipóteses de estes aprenderem bem Inglês				
Os alunos aprendem pior Inglês quando não compreendem as actividades que fazem (como fazer, para que servem...).				
Os maus alunos de Inglês não são capazes de identificar e resolver dificuldades.				
Os bons alunos de Inglês sabem como aprender/estudar as matérias				
Pode-se aprender bem Inglês de formas muito diferentes.				
Os testes ajudam os alunos a melhorar a aprendizagem do Inglês				

9. O que é para si um aluno autónomo? (Sublinhe até 4 características. Pode acrescentar uma outra característica)

flexivo	otivado	studioso	laborativo
tratégico	sponsável	rsistente	ítico
eterminado	ganizado	to-confiante	articipativo

10. As suas notas de final de ano na disciplina de Inglês foram sempre positivas?

M	ÃO (tive negativa em)			
	ano	anos	anos	3 anos

Elaborado por: Carla Menezes

Anexo 3 – Plano individual de trabalho (PIT) – módulo**Plano Individual de Trabalho**

Nome:	
-------	--

Módulo:	
---------	--

Datas:	De: / /2008 a / /2008
--------	---

Objectivos (ver objectivos apresentados na ficha de informação do módulo):	√
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Conteúdos (ver conteúdos da ficha de informação do módulo e do programa da disciplina):	√

Actividades a realizar (seleccionar pelo menos 5. Pode acrescentar outras):	√
. Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto	
. Leitura de textos sobre o tema + exercícios de vocabulário sobre o texto	
. Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, <i>mind-maps</i>)	
. Exercícios de aplicação gramatical	
. Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo)	
. Escrita livre de texto relacionado com o tema	
. Transformação de esquemas em texto ou vice-versa	
. Visualização de vídeo/filme sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre o mesmo	
. Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre a mesma	
. Diálogos/debates sobre o tema	

Materiais a utilizar (seleccionar pelo menos 4):			
	. Dicionários		. Manuais
	. Gramáticas		. Vídeo
	. Fichas de apoio de sites da internet		. Filme
	. Fichas de apoio da professora		. Música
	. Textos resultantes de pesquisa na Internet		. Livros temáticos/Revistas

Anexo 5 – Grelha de observação dos processos de negociação (GOPN)

Grelha de Observação de Processos de Negociação

Actividade: 1ª Aula de introdução do Plano Individual de Trabalho (PIT – módulo e aula)

Data: 15.11.08

Observadora: Daniela Silva

A. Papel dos Alunos no Processo de Negociação do PIT

1. Como é que os alunos reagem à negociação?

1ª Parte

- Os alunos colocam questões interessantes sobre o PIT. Revelam ter estado atentos à explicação (questões sobre possibilidades de mudança; praticabilidade do listening).

2ª Parte

- Muito bem.
- Colocam questões pertinentes.
- Solicitam o apoio da professora.
- Mostram receptividade, iniciativa, capacidade de organização.
- Agruparam-se consoante os interesses.
- Poucos permanecem sozinhos.
- Partilham muitas ideias com os colegas. Sentiram essa necessidade. Trabalharam em colaboração no preenchimento do plano.

2. São capazes de fazer escolhas/tomar decisões? São capazes de as justificar?

- Os alunos parecem equacionar as possibilidades de escolha, mas consultam a professora regularmente. Essa consulta, no entanto, é quase sempre para clarificar aspectos do plano e quase nunca para pedir ajuda à professora sobre as escolhas.
- Perguntam sim sobre as implicações de cada escolha. Perguntam à professora se determinada objectivo é demasiado ambicioso.
- Ainda não são capazes de justificar as suas escolhas. Isso também não lhes foi pedido.

3. Fazem sugestões e partilham ideias ou deixam-se guiar pelas da professora?

- Eles fazem sempre uma sugestão. No entanto, deixam-se levar pela sugestão/opinião/conselho da professora. Mas têm sempre uma ideia para apresentar.

B. Papel da Professora no Processo de Negociação do PIT

1. A professora leva o aluno a pensar de forma cognitiva? De que forma é que o faz?

1ª parte

- A professora expôs o plano (explicou e os alunos foram colocando algumas questões).

2ª Parte

- Sim.
- Coloca questões;
- Dá pistas;
- Apresenta várias hipóteses;
- Devolve a questão ao próprio aluno, levando-o a decidir;
- Apresenta cenários possíveis de constrangimentos e dificuldades;
- Alerta-os para os perigos;
- Motiva com reforços positivos;
- Reforça que os eles não têm de fazer determinada actividade, mas que eles podem.
- Um aluno diz a outro: "Isto é um objectivo e isto é um conteúdo. São coisas diferentes, não vêes."

2. Faz escolhas/toma decisões ou envolve os alunos nesse processo?

- A professora nunca faz escolhas/toma decisões. Os alunos decidem sempre. No máximo ela dá sugestões/conselhos.
- O envolvimento dos alunos na tomada de decisões originou a ocorrência de reformulações conjuntas sobre a operacionalização do PIT.

3. Dirige ou coordena/apoia o preenchimento do plano?

- Apoia claramente. Ela esteve toda a aula a dar apoio sem parar. As solicitações foram imensas e de todos os alunos. Às vezes explica/clarifica a operacionalização do PIT.

Anexo 6 – Análise interpretativa da GOPN

Análise interpretativa da GOPN – 1ª aula – Introdução do PIT – módulo e aula Daniela Silva

Na 1ª parte da aula a professora utilizou a técnica de exposição para explicitar o PIT, os procedimentos de preenchimento, assim como as tarefas que lhe sucederiam. Os alunos ouviram atentamente a explicação, tendo a professora reservado um espaço no final para questões/dúvidas. O conteúdo pertinente das questões colocadas pelos alunos evidenciou não só a atenção demonstrada na explicação, mas também um grande envolvimento e comprometimento com a tarefa. Perguntaram sobre a exequibilidade da prática do *listening* na sala de aula e sobre a possibilidade de se alterarem alguns aspectos do plano, se assim entendessem. A professora lançou as sugestões/dúvidas à turma e em conjunto tomou-se uma decisão.

A 2ª parte da aula foi dedicada unicamente ao preenchimento do PIT. Assim, não houve tempo, nem foi solicitado aos alunos que justificassem as suas escolhas. A aula centrou-se apenas na familiarização com o PIT e no seu preenchimento. Os alunos mostraram-se bastante receptivos à tarefa e tomaram a iniciativa de preencher o plano ora sozinhos, ora em par, partilhando ideias com os colegas e solicitando ajuda. Mesmo nesta forma de organização do trabalho conseguiram manter um ambiente suficientemente agradável ao trabalho concentrado, garantindo o maior silêncio possível.

Porém, alguns alunos começaram a definir os seus objectivos em função dos amigos, ou seja, escolhendo trabalhar aqueles aspectos que os amigos mais próximos também tinham escolhido. Nesse momento a professora achou pertinente alertar todos os alunos para que reflectissem sobre as razões por detrás das suas escolhas. Ao mesmo tempo, alguns aperceberam-se que não tinham escolhido as prioridades certas. Após algum tempo, vários alunos pediram se poderiam mudar as suas dificuldades prioritárias, uma vez que depois do contacto com os objectivos e conteúdos aperceberam-se que havia outros aspectos mais urgentes. Estas pequenas mudanças mostram que os alunos se sentem à vontade para sugerir reformulações, o que é um indicador do ambiente facilitado pela professora.

No preenchimento do plano mostraram-se bastante concentrados na selecção dos objectivos, conteúdos, actividades, materiais e formas de avaliação. Tomam as suas decisões de forma mais ou menos fundamentada, com base nos resultados do questionário sobre as principais dificuldades de cada um. Da mesma forma, solicitaram a professora bastantes vezes durante essa tarefa para clarificar aspectos do plano e perceber as implicações/consequências de cada escolha e quase nunca para pedir ajuda sobre as escolhas. Estavam essencialmente preocupados com a exequibilidade das suas escolhas num determinado período de tempo. Procuraram conselhos e sugestões da parte da professora, mas apresentavam sempre as suas próprias ideias e pontos de vista. Quando solicitada a professora procurou devolver a questão ao aluno, levando-o a decidir por si só; colocou novas questões; deu pistas, sugestões, ideias; apresentou outras possibilidades e questionou o aluno sobre elas; antecipou constrangimentos e dificuldades e questionou os alunos sobre como os iria ultrapassar; deu reforços positivos às atitudes e escolhas dos alunos e, por fim, reforçou constantemente que os alunos não têm de fazer isto ou aquilo, mas que podem fazer isto ou aquilo. Portanto, a professora limitou-se a explicar/clarificar aspectos da operacionalização do PIT, contribuindo assim para que os alunos percebessem os contornos das várias escolhas. Nesta linha, a professora desempenhou um papel de apoio. Mesmo assim, os alunos deixaram-se levar frequentemente pelo conselho/ideia/sugestão da professora, embora não se possa dizer que ela tome decisões, porque de facto, não o fez.

Deve acrescentar-se ainda que a maioria dos alunos terminou a tarefa no tempo previsto ou ainda antes e com relativa facilidade, o que mais uma vez comprova o comprometimento e identificação com a tarefa proposta. Após o preenchimento do PIT dedicaram-se ao preenchimento do plano diário de trabalho. Este documento, uma espécie de continuidade do PIT, mas mais específico, permite aos alunos organizarem o seu trabalho nas aulas. Alguns alunos acabaram mesmo por sugerir que isso deveria ser feito na aula anterior, para que assim soubessem sempre o que tinham de fazer quando a aula começasse. Mais uma vez foi uma atitude reveladora do interesse e comprometimento dos alunos, assim como é indicador de uma relação professor-aluno caracterizada pela partilha de tomadas de decisão. Resumindo, os alunos assumiram um papel pró-activo nos processos de negociação, opinando, partilhando e decidindo.

Anexo 7 – Observação da aula de introdução do plano de trabalho**Observação de aula de introdução do plano de trabalho – Carla Menezes**

Data:	15/11/2008
-------	------------

1. Construir estratégias de aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia.	
3. Compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de aprendizagem.	
Objectivos da actividade face ao objectivos 1 e 3 do Projecto de tese (Carla)	√ X
1. Analisar as características dos sujeitos em situação de aprendizagem, designadamente a organização dos saberes e tarefas.	√
2. Compreender os processos metacognitivos implicados no processo de organização de saberes e tarefas.	√
3. Facilitar/monitorizar a auto regulação de organização de tarefas de aprendizagem	√

2. Compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem auto-dirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino.	
Objectivos da actividade face ao objectivo 2 do Projecto de tese (Carla)	√ X
1. Analisar as práticas de negociação de sentidos da professora – explicitação/apoio à aplicação e utilização do Plano pelos alunos	√

4. Compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida (factores de facilitação e constrangimento)	
Objectivos da actividade face ao objectivo 4 do Projecto de tese (Carla)	√ X
1. Identificar dificuldades/constrangimentos à auto-regulação das tarefas através do Plano de Trabalho	√

Reflexão: Se respondeu X , porquê (problemas, dificuldades... dos alunos ou da professora)?	
PROFESSORA	ALUNOS
(movimentação na sala para poder responder a todas as solicitações)	(Algumas dificuldades a nível da atenção: formulação da mesma questão em alturas diferentes da aula. Algumas dificuldades a nível da linguagem/estrutura do Plano: preencher o quê, onde a partir de que documento.)

Reflexão: Houve episódios ou incidentes críticos dignos de registo? Se sim, quais?
Não ocorreram quaisquer incidentes críticos.

Reflexão Final
Os alunos estavam bastante confiantes e atentos. Conseguiram manter os níveis de ruído abaixo do que lhes é habitual: trata-se de uma turma grande de rapazes que se dão muito bem entre si. Ouviram todas as explicações sobre o plano de forma atenta e mostraram-se ansiosos em começar a preenchê-lo. Aparentam ter percebido bem a lógica da organização do Plano e rapidamente seleccionaram – na ficha de informação do módulo que estávamos a iniciar (módulo 2: um mundo de muitas línguas) – os objectivos e conteúdos que pretendem trabalhar nestas próximas aulas.

Reflexão Final (cont.)

Um aluno levantou a questão da duração do Plano e se este poderia ser para 3 ou 4 semanas. Procurei levá-los a reflectir sobre esse aspecto, questionando-o sobre as vantagens e dificuldades de implementar um Plano de trabalho de mais longo prazo, e procurando fazer com que entendessem que um plano mais curto é mais fácil de organizar, cumprir, e avaliar. Num período de tempo mais curto, pelo menos por agora, enquanto ainda não estão habituados a este método, ser-lhes-ia mais cómodo e fácil regular as aprendizagens.

No final do preenchimento do Plano quiseram começar de imediato a trabalhar, e quando lhes apresentei o plano diário e lhes expliquei de que se tratava e para que o preencheriam, mostraram rapidamente, mais uma vez, que percebiam a razão de o fazerem. Partiu de um dos alunos a sugestão de preencherem esse plano diário no final de cada aula – em preparação da aula seguinte –, uma vez que isso lhes permitiria, por um lado, organizarem melhor os seus trabalhos, e saberem, com alguma antecedência e tempo o que vão trabalhar na aula seguinte e, por outro lado, me possibilitaria trazer materiais para cada um (ou cada grupo), face aos seus interesses e necessidades. Esta proposta foi aceite pela turma e no final da aula todos se foram aproximando para que eu registasse os materiais que queriam. Achei óptimo que a ideia partisse deles: mostra atenção, vontade de participar, iniciativa e capacidade de organização e regulação de planeamento. E era algo que não me tinha ocorrido. Aqui está um óptimo exemplo das vantagens da partilha de responsabilidades: eles podem lembrar-se de pormenores que nos escapam e que são muitas vezes muito importantes para o bom funcionamento da aula. Mostra ainda vontade de assumirem a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Neste momento, o objectivo de os levar a reflectir sobre e a praticar a auto-regulação da organização de tarefas foi cumprido, sem constrangimentos notórios, nem dificuldades. Penso ter conseguido levar a cabo a explicitação/apoio à aplicação e utilização do Plano pelos alunos, facilitado e monitorizado a auto regulação de organização de tarefas de aprendizagem de forma positiva, se bem que tenha sentido algumas dificuldades a nível de movimentação na sala de aula, a fim de atender todas as solicitações.

Foi assim possível analisar as características dos sujeitos em situação de aprendizagem, designadamente a organização dos saberes e tarefas, e compreender os processos metacognitivos implicados no processo de organização de saberes e tarefas pela sua participação intensa na construção do seu plano de trabalho

que foi ainda mais positiva devido à recolha e organização de possíveis grupos de trabalho por áreas de interesse (sintonia de interesses – informação recolhida na 2ª questão do questionário Reflexão Estratégica). Ao terem acesso aos nomes dos colegas com os mesmos interesses, puderam organizar as tarefas de modo mais ordeiro, tendo-se assim minimizado o ruído causado pela procura desestruturada de parceiros. Esta recolha de interesses e subsequente apresentação em grelha também permitiu que os alunos visualisassem as suas escolhas, o que levou a uma melhor percepção das intenções assinaladas e a que alguns as quisessem reformular. Quando questionados sobre os motivos para tal mudança, uns disseram que se tinham enganado, outros que afinal “não era bem aquilo que queriam fazer” e um aluno afirmou que havia outras “coisas” que tinha que aprender primeiro, antes de tentar algo tão complicado (tinha escolhido a escrita como área a trabalhar este ano). Tenho que estar atenta a estas alterações, para que não se tornem constantes, o que poderia indicar falta de força de vontade ou de sentido de responsabilidade (“é difícil, vou mudar”). Contudo, penso que estas atitudes mostram uma capacidade de auto crítica e auto regulação de necessidades e alguma capacidade de reformulação de planeamento, que penso serem muito importantes neste processo.

Reflexão sobre a Reflexão (25/11/2008)

Neste momento, estamos na 4ª aula de implementação dos Planos de Trabalho. É complicado manter a situação controlada: dar atenção a todos os que dela precisam ainda, ajudar com os materiais, actividades e estratégias diferentes em utilização na sala, regular o comportamento, ruído, distracção... são adolescentes. Rapazes. Dão-se bem. É muito fácil deslizarem para a distracção.

Em duas aulas houve alunos que se esqueceram dos seus planos. Resultado: não trabalharam tão bem. Procuraram juntar-se a outros alunos, mas já não cumpriram o plano diário. Nem sequer o Plano de trabalho porque não se lembravam do que tinham escrito. Chamei à atenção, claro, porque estas atitudes mostram falta de responsabilização e algum desinteresse. Senti necessidade de assumir uma posição ambivalente: registei estes alunos como não tendo cumprido – sinto ser importante não descurar essa parte das minhas responsabilidades: estão a treinar a autodirecção, a tomada de decisões e a autoregulação de tarefas, mas trata-se de uma partilha e eu não posso divorciar-me do meu papel de guia. Devo orientá-los, firmemente se necessário, para que se mantenham no caminho traçado.

É muito difícil para mim não controlar tudo o tempo. Mais difícil do que pensava inicialmente. Mas se vejo estas atitudes menos positivas da parte de alguns, tenho que me fixar no facto de mesmo estes terem mostrado trabalho noutras aulas, e, principalmente, no facto de que os outros, a maioria, estão a trabalhar de forma extremamente positiva e que, neste momento, tenho uma sala onde cada um trabalha aquilo que realmente pensa precisar. E o melhor é que eu – como professora deles – concordo com as suas escolhas. Mostram mais capacidade de auto avaliação de conhecimentos do que eu pensava possível inicialmente, mostram capacidade de reformulação de

objectivos, quando, tendo escolhido algo demasiado ambicioso, dão a volta e regressam ao ponto de partida, discutindo comigo que precisam de começar por algo mais simples, porque estão a entender nada. E vejo grupos a surgir e a desmembrar-se de acordo com as intenções de cada um, vejo motivação, interesse, vejo alunos que não falavam em inglês a fazê-lo entre si, vejo alunos a, finalmente, saberem onde se coloca o sujeito da frase e que tempo verbal tem que colocar naquela situação...

Mas antevejo uma situação que neste momento não sei se é de todo positiva, na conjuntura escolar: as diferenças de competência linguística destes alunos vão tornar-se mais evidentes (antes de, possivelmente, se começarem a esbater). Depois desta experiência, não sei se será possível estes alunos voltarem ao sistema transmissivo anterior, e ao esquema de aula na qual toda a gente trabalha a mesma matéria, mesmo que dela não precise ou necessite de algo antes de poder compreender aquilo que a professora está a leccionar naquele momento.

Alas, it is all a bit overwhelming at the moment.

Anexo 8 – Transcrição de excertos da comunicação interpares e com a professora na resolução de tarefas

Os extractos apresentados representam uma parcela significativa do corpus inicialmente transcrito (769 enunciados). A selecção foi feita de acordo com os critérios utilizados para a análise da negociação explorados no capítulo da análise da informação, na secção: “Análise da comunicação interpares e com a professora na resolução de tarefas”.

Normas de transcrição (adaptadas de Vieira, 1998: 551):

Prof	Professora
A1, A2; A3	Aluno não identificado
()	Informação extra-textual
xxlínguaxx	Segmento pouco claro
(in)	Segmento inaudível/ininteligível
(int)	Interrupção (o locutor interrompe o locutor anterior)
,	A vírgula indica pausa breve de continuação
.	O ponto final indica pausa breve no seio do enunciado. Assinala também o final de uma frase.
?	O ponto de interrogação indica entoação ascendente com valor de pergunta
...	As reticências indicam uma pausa mais longa
//	As barras oblíquas indicam um trecho produzido por um ou mais locutores em simultâneo

Nota: usa-se o *itálico* para segmentos que estão a ser lidos de um material didáctico.

i>

Os extractos foram recolhidos ao longo de dois episódios que correspondem a duas aulas distintas onde se realizaram as seguintes tarefas:

- Episódio 1 (Fevereiro) – os alunos corrigem um exercício de *listening* com base no texto escrito daquilo que estiveram a ouvir
- Episódio 2 (Março) – os alunos constroem um pequeno vídeo sobre a robótica

Excertos do Episódio 1

A1: procura se tá aqui essa frase no texto. Se não já fomos.

A2: não está.

A1: já procuraste no texto?

A2: já.

A1: só deve ser aqui que ele começa a falar?

A2: não. isso é o que ele diz aqui.

A1: isto é de dois, e tu já vais para a terceira?

A2: olha aqui, vê a primeira frase e vê esta.

A1: oh... *become and make one*.

A2: está aqui.

A1: o quê? a frase?

A2: sim. *is. ing. my alone*.

A2: oh, tenho uma dúvida. Posso ir aí rápido?

A1: chama a S'tora.... Teacher.

A2: S'tora o que é que quer dizer *h-i-s*. ?

Prof: *his.?* *his.* dele

A2: dele. e *t-h-a-t?*

Prof: *that.* aquilo

A2: aquilo e dele não tem nada a ver.

A1: o que estas a ver?

A2: *His* e aqui diz (in). tá certo esta. Esta tá certo.

A1: tá?

A2: tá... *xxlínguaxx* (Lê outra frase) não ele não diz isto.

A1: eu já vi isto aqui, qualquer coisa desta palavra.

A2: mas é aqui.

A1: *está* aqui, olha. *tás* a ver.

A2: *esta* *está* fora.

A1: bem me parecia.

A2: *esta* não é mas a terceira é. tá correcta.

A1: que diz: *I only want the colchet that I like and which more world.*

A2: é *está* certo.

A1: *está* certo, o quê? Não tem nada a ver?

A2: não sabes. Não isto é tempos.

A1: *were born...*

A2: mas não tem nada a ver... nos tempos livres.

A1: onde é que *estás* a ver os tempos livres? *The time*, isto quer dizer (in) qualquer coisa tempo, não tem nada a ver como que *tavas* pra aí a falar. *That like.* e aqui diz.

A1: qual era a palavra que eu ia procurar? Era *mum*.

A2: era.

A1: eu não sei o abecedário. a seguir ao p é o m, não é? A, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, k. é antes. tá aqui.

A2: é.

A1: é com m ou n.

A2: com n.

A1: que n? Tu vê's mal. é m.

A2: aqui não tem tradução então.

A1: é *mum*. Não é lá o que tu disseste.

A2: mãe. isto é mãe?

Prof: (acena que sim).

A1: Pensei que era *mother*, mãe.

A2: o que é que a s'tora disse? Não percebi...

A1: mãezinha.

A1: sempre (in) *wants*? O que é isto? Cada palavrão que estes gajos inventam, fogo... não podiam inventar palavras fáceis? Estes inventam cada palavra.

A1: *wants, wants, wants...* tá aqui. tá quieto meu. deixa-me traduzir a frase senão não vamos a lado nenhum. *want.* falta, coerência.

A2: é... dela... da vizinha dela.

A1: isto é o quê?

A2: mãezinha.

A1: o *his*?

A2: é dela e dele.

A1: mãezinha dele sempre coerente?

A2: coerente com.

A1: não pode ser coerente. Falta, (in) necessidade, pobreza, (in). Ó S'tora o que é *wants*? (Os dois virados para a professora)

A2(int): é roupa não é?

A2: é, é. A mãezinha dele sempre. como é que é?

A1: faltas, coerências, escassez, (in). sempre, tem necessidade.

A2: não, que isto é roupa e ao shopping. vai comprar roupa que ela não gosta.

A1: eu acho que já sei...

A2: não.

A1: é...

A1: é nada. a mãe dele tem necessidade de ir comprar roupa.

A2: ao *shopping*.

A1: ó S'tora depois pode chegar aqui.

A1: temos de saber o que quer dizer. onde é que está uma palavra que eu vi há um bocado? Ah, tá aqui. *buy horrible clothes*.

A2: é isso que tava a ver, *shopping*.

A1: S'tora *taking* é fazer não é ou trazer?

Prof: ah?

A1: *taking*?

Prof: levar, trazer.

A1: ah, era o que eu tava a dizer. *and she was* sempre (in).

A2: compra roupa horrível.

A1: e aí não é o que diz.

A2: aqui é que vai ao *shopping*. mas aqui é perfuração, furagem e aqui é enfadonho... esta não é, tá mal.

A1: essa não é.

A2: ela vai ao *shopping*, comprar roupa, mas não diz se é bonita ou feia...mas pode ser.

A1: não, meu.

A2: ela fala da roupa.

A1: aqui nem fala no *shopping*.

A2: mas fala da roupa horrível.

A1: fala aonde? aonde é que diz horrível? aí não diz horrível. mas ali não diz horrível.

A2: não tem.

A1: ó S'tora pode chegar aqui depois...

A2: já falaste em sinónimos?

A1: aqui, vou lhe perguntar isto. se tem alguma coisa a ver. aqui diz *horrible*. será que isto quer dizer horrível?

A2: é.

A1: é?

A2: (Virado para a professora) *horrible* não é horrível?

(A professora acena afirmativamente)

A2: raciocínio lento.

A1: tem lógica mas podia não ser. é S'tora. aqui, ó sora, aqui fala em.

Prof(int): *horrible clothes*.

A1: é aqui fala só em *clothes*. Aqui que vai às compras.

Prof: qual? *his mother always wants to take him shopping for clothes*. sim?

A1: sim, aqui quer dizer que a mãe vai às compras ao *shopping*, não é?

Prof: sim. vai

A1: comprar roupa.

Prof: leva-o às compras para roupa.

A1: mas aqui diz que é a mãe que traz, acho eu

Prof: *she is always taking me out to buy horrible clothes*.

A1: então esta não é?

Prof: o que é que significa? que significa? ah, aonde é que eu vi. *she is always taking me out to buy horrible clothes*. ela está sempre a levar-me para comprar roupa.

A2: horrível.

Prof: e aqui? seja horrível ou não seja. e aqui?

A2: que ela leva...

A1: tá certa.

A1: S'tora corrija aqui.

A2: S'tora estas estão correctas, só erramos a 2 aqui.

Prof: ok, ótimo. significa que perceberam a maior parte do texto. tão a ver, até conseguem. aí é muito difícil, é muito difícil.

A1(int): ó S'tora nesta aqui era mais difícil.

Prof: qual era a vossa dificuldade?

A2: aqui era mais difícil a primeira.

Prof: porque tinham que quê? porque tinham de se centrar numa parte do diálogo, não é? e é sempre mais difícil quando temos de concentrar a nossa atenção num determinado aspecto duma coisa que está ali toda barulhenta. mas conseguimos se nos concentrarmos, ok? ótimo! é isto mesmo que vocês têm que fazer. é concentrarem-se, tá?

A1: tá

Prof: agora uma das coisas que vocês podem fazer a partir daqui, por exemplo. Podem trabalhar a escrita a partir daqui. como? a partir do que ouviram, não com isto, certo. isto aqui depois fica para confirmarem o trabalho que fizeram. a partir daqui servindo-se disto como sumário/resumo do que tiveram a ouvir construir um pequenino texto de sumário.

A2: sobre o que é que ele gosta mais.

Prof: por exemplo. ok? vocês têm aqui uma série de frases soltas, e agora utilizando palavras de junção de frases, os conectores, *because*, *o although*, *o however*. vocês têm gramáticas para aprender a utilizar. vão tentar construir um textinho pequeno de sumário.

A2: ó S'tora, mas a 2 está correcta?

Prof: sim.

A2: toda?

Prof: sim, tá aceitável. poderá não ter. tem lógica. poderá não ter exactamente. poderá não estar exactamente o que estava no *listening*. mas tá com lógica e isso é perfeitamente aceitável num *listening*, ok? agora, perceberam a ideia que eu tenho?

A2: humm.

Prof: poderão fazer. poderão a partir daqui trabalhar a escrita. se quiserem parar aqui. E trabalharam o *listening*, tá trabalhado, e ponto final, vamos passar a outra coisa, também é lícito.

A1: ó S'tora, nós podemos fazer esse tal texto.

Prof: humm.

A2: e a S'tora corrige? e se nós nos portarmos bem, podemos fazer isso como classificação?

A1: avaliação.

Prof: é uma opção. podem, por exemplo, nesta parte experimentar e ver se é difícil. como é que se sentem. porque vocês ainda não trabalharam a escrita.

A2: não.

A1: ainda não.

Prof: não é? Estiveram a trabalhar nos *mails* comigo, mas ainda é aquela hesitante. uma frasezinha aqui outra frase acolá. ainda não construíram um texto, texto, com um princípio, meio e fim. podem experimentar aqui. eu corrijo e devolvo e digo olhe, tá assim, tá assado. tem que melhorar aqui, melhorar este aspecto. estruturar melhor aqui, estruturar melhor acolá. e isso fica como primeira experiência, portanto, como avaliação formativa e depois numa segunda etapa já fica como classificação.

A2: ó S'tora no mail eu meti que era para classificar este período.

Prof: sim, o André também. não foi?

A2: este módulo ainda não.

Prof: no módulo 2. no módulo 2 sim, ficaram os dois para classificar.

A2: nós estamos no módulo 2.

A1: não, é o 3.

Prof: sim, não. nós já estamos no módulo 3.

A2: ó S'tora mas no módulo 3 acho que também meti no portefólio.

Prof: pronto, o *mail* também é para classificar?

A2: sim.

Prof: pronto, tudo bem.

A2: ó S'tora, nós podemos falar sobre isto. sobre o texto.

Prof: podem claro. sobre a tecnologia agora.

A1: quando foi da *robot party*.

Prof: sim, um texto, ok? pensem nisso então.

A1//A2: ok

Excertos do Episódio 2

A1: di, did, di, di. Ei bué de tempo. tá-se bem, bué de *robots*. qual é que metemos? esta?

A2: não, esta (in) futebol.

A1: achas? logo, para ser á patrão tem de ser um destes assim. (aponta)

A2: não, vai ver este.

A1: mas não podes por isto. podes por isto lá pr'o meio do vídeo, mas não vais meter isto na página inicial.

A2: dá, dá. é a jogar futebol?

A1: mas esta é altamente.

A2: não é real.

A1: tu é que sabes se não é?

A2: achas! é desenhado, vê-se logo meu.

A2. *robot party, robot party* ali.

A1: éstas nós temos... é estas que não temos.

A2: ah, temos muitas.

A1: está em imagens, é isso... mete primeiro o título, ó palhaço... é ro-bo-tics... ro-bo-tics – c s.

A2: vai lá, vamos lá alterar.

A1: mete cor preta, fica fixe.

A2: (balbuciona)

A1: tá ali meu, já passaste.

A2: cor?

A1: preto.

A2: preto... assim?

A1: põe um tamanho maior...

A2: e agora?

A1: põe aí a reproduzir.

A2: diz lá, assim.

A2: menos, menos.

A1: dá mesmo pouquinho tempo a robótica. tens de alargar para aparecer mais tempo a robótica.

A2: ora, se eu começar aqui (in).

A1: assim já tá fixe... agora põe *What is the Robotic?* (...)

A2: título.

A1: isso... o de cima. tanto vale.

(O aluno A2 olha para o caderno e copia algo)

A2: *who?*

A1: que *who?* *what*

A1: oi, vai ficar aquela flor no fundo?

A2: não.

A1: põe ponto de interrogação... agora, pões noutro slide.

A2: não, fica aqui.

A1: não, noutro slide. não tem nada a ver no mesmo slide a resposta.

A2: não?

A1: claro que não!

A2: tu és maluco...olha como é que vai ficar!

A1: fica a pergunta num slide e a resposta noutro.

A2: então vais ver.

A1: e então? Agora é que aparece aqui assim a resposta. Não tem nada a ver.

A1: *the study*. Põe: *Robotics is the study of how..* porque é que passaste pra baixo?

A1: metemos aquela música da *robot party* que foi criada (in).

A2: qual foi a música?

A1: isto dava para o vídeo ou assim. no DVD tinha a música.

A2: e quem é que tem o DVD (a trabalhar no pc)?

A1: não sou eu.

A2: é aqui esta?

A1: é as duas que diz *robot party*. deve ter outra página... por acaso não tem mas tens essa. ei pede os 'phones' à S'tora... pede uns phones à S'tora.

A2: pêra aí.

A2: ó S'tora podia emprestar-nos uns *phones*.

Prof: não tenho.

A1: ei, faz já. olha o título pode ser já isto. *the robot*.

A2 (int): não.

A1: não, pomos assim: *what is the robot?*

A2: não, o título deve ser a robótica e metemos um robô.

A1: prontos, e depois podemos pôr *What is the robot?* e depois robótica *is the study?*

(o A1 trabalha no pc)

A2: mete o *robot* que nós fizemos.

A1: este aqui não, tem o Ruben...

A2: (riu-se)

A1: tá muito feio este, não é o nosso.

A2: o nosso é dos primeiros. vai p'ra acima.

A1: 12.

A2: o nosso qual é?

A1: é o 18.

A2: é tudo deles...mete esse que não se vê.

A1: 12.

A2: é tudo deles... não tens as nossas fotos?

A1: tenho...em casa...

A2: anda pra cima de todo.

A1: isto assim. é o nosso este, olha. o nosso estava por baixo...

(olham para um colega que acabou de entrar)

A1: ei, não era esta?

A2: não... esta é a foto, ora mete.

A1: tá bonito.

A2: já tem 22 segundos.

A1: deixa pôr a reproduzir agora do início. *Robotics*.

A2: já acabámos o vídeo.

A1: quase... és capaz.

A2: já tem 22 segundos. já é muito bom.

A1: definição, bem bom.

A1: agora temos de por mais alguma coisa.

A1: que mais...vamos ver aqui mais coisas da robótica.

A2: se nós vamos falar da *robot party* temos de meter o que é a *robot party*.

A1: ah?

A2: agora temos de meter o que é a *robot party*.

A1: chama a stora.

A2: ó S'tora pode chegar aqui, se faz favor.

A1: podemos dizer... ó S'tora já falamos em geral o que é a robótica. falamos mais da robótica ou podemos falar sobre a *robot party*?

A2: S'tora.

Prof: sim.

A1: ó S'tora olhe a aqui.

A2 (int): ó S'tora.

A2: no trabalho. nós já dissemos o que é que a robótica.

A1 (int): nós começamos por dizer o que é a robótica. a definição mesmo.

A2: e agora falamos.

A1 (int): podemos falar da *robot party* ou mesmo só da robótica em geral?

Prof: o que é que vocês querem fazer, o vosso trabalho é o quê? *robotica* ou da *robot party*?

A2: é as duas... as duas têm o mesmo significado.

A1 (int): ó S'tora nós, por exemplo, queríamos falar da robótica, mas como ontem estivemos na *robot party* podemos especificar melhor.

Prof: um exemplo?

A1: como já participamos. um exemplo.

Prof: então ótimo. então qual é a resposta à vossa pergunta?

A2: é as duas coisas.

Prof: aí está.

A1: agora pomos como um exemplo de robótica.

A2: o quê?

A1: um bom exemplo de robótica pode ser uma *robot party*.

A2: Escreve.

A1: o pior vai ser escrever isto tudo em inglês.

A2: então escreve aí num papel.

A1: um bom exemplo de robótica.

(O aluno A2 dispersa, olhando para trás, enquanto o A1 trabalha)

A1: tá quieto. deixa de ser (in).

A1: como é que se diz bom em inglês?

A2: o que é que foi?

A1: como é que se diz bom?

A2: o quê?

A1: bom exemplo?

A2: ó Diana.

A1: ó, não sejas parolo...

A2: como se diz bom exemplo?

A1: exemplo é *example*

A2: *Good*.

A1: ei é *good example*.

A2: *Good example*. não, é *example good*?

A1: é *the good example*.

(O a1 escreve e o A2 fala com um colega que passa)

A2: o que é que tu queres meu?

A1: como é que se diz "na qual participamos"?

A2: *participate*.

A1: vê aí num instante... ó S'tora como é que se diz "na qual participamos"?

Prof: *in which we participated*...

A2: põe a reproduzir.

A2: até aqui...

A1: até aqui meu, três dias, já chega.

A2: não, não tem nada haver.

A1: não, vais por isto tudo, és capaz...

A2: isso é que é a *robot party*?

A1: é.

A2: é? ora lê o que meteste. leste?

A1: li.

A2: o quê? diz-me o que era.

A1: um evento pedagógico de três dias.

A2: isso é alguma coisa!?

A1: é...

A2: é. não tá aqui melhor?

A1: tá melhor o quê?

A2: olha, olha aqui. aqui diz: para ensinar a construir os robôs movidos automáticos de forma simples e divertida e com acompanhamento de pessoas qualificadas.

A1: põe isso também, prontos. mas não metas muita cena.

A2: mas tira isso (in) três dias, três noites. não precisa de saber quanto é?

A1: sim, isso dos três dias vais dizer. se não pensa que é dois anos.

Prof: diga a palavra. não dá João.

A1: deixe-me falar...

A2: eu tava a ver e no fim não tava bem...

Prof: ó João viu a sua figurinha ali à frente a escrever aquelas palavras todas... toda a gente no gozo atrás de si e a olhar para lá todos distraídos.

A2, ó S'tora mas eu, eu só ia perguntar como era...

Prof: João, não tem desculpa. esperava um bocadinho e perguntava. certo ou errado?

A2: certo.

Prof: quer dizer vocês têm de aprender a tar...

A2: eu só ia perguntar como é que era.

Prof: vocês já sabem como é que fazem para descobrir o idioma?

A2: agora deu erro também.

Prof: porque não está seleccionado.

A1?: *What is the robot party?* .. *Robot party* ... que cena, fica o "I". vamos ver como é que vai ficar.

A2: ora vê agora.

A1: como é que metemos aqui uma imagem?

A2: tens de fazer isto: carrega, faz assim alterar tipo de animação.

A1: tem de dar para meter ali uma imagem. (chamam um colega) ó Mendes, anda aqui que tu percebes disto.

A2: vens aqui?

A1: sabes meter uma imagem aqui tipo jornal.

A3: não, também já tentei descobrir, mas não consigo.

A1: então esquece.

A3: mas isso deve dar pra aí. vai ver os efeitos.

A2: isto é. não é estes efeitos.

A3: pá muda.

A1: muda o título, esquece. agora passa aquilo que traduzimos. é *what is the robot party*. já estava copiado... *the robot party is a*. é igual?

A2: nah... oi

A1: é igual meu, aparece igual, ouve lá. seja qual for. não aparece tudo, ó palhaço, não copiaste tudo?

A2: não copiei tudo, o quê? isto tem um limite, queres ver, olha.

A1: então copia em baixo.

A1: isso ainda cabe, vá. não sei se cabe more. *cabe for 2 days* em cima. *to teach*. e agora falta-te *qualificaty*.

A2: ei, não cabe.

A1: não cabe meu, tem de ser outro.

A1: tens de por *persons*, não sei se já percebeste.

A2: novidade...

A1: escolhe outro ti...

A2: não tem nada a ver.

A1: claro que tem. escolhes outra cena em vez de ser título. texto de título. estás em título. põe escrever uma cena. (in) adicionar. título de início, és capaz. é mais pequeno...deixa-me fazer.

A2: vai o menino esperto.

A1: isso não é de certeza.

A2: ó S'tora não cabe tudo num slide.

Prof: não? Que pena.

A1: vamos ter de por mais do que um.

A2: temos de meter por vírgulas.

Prof: por vírgulas, como?

A1(int): vamos ter de meter mais do que um.

A2: vamos ter de parar aqui (in) ficar tudo separado.

Prof: não percebi. vocês têm de ter cuidado com as vírgulas como?

A2: não, separar por vírgulas, S'tora.

A1: cortar isto aqui.

A2: isto aqui tem vírgula não é.

Prof (int): vírgula significa que fica noutra slide?

A1: sim.

A2: pode ficar na parte de baixo também.

Prof: ah.

A2: não cabe tudo.

A1: o texto todo não cabe num slide.

Prof: ah, tá bem, tá bem. porque não podem por uma vírgula ali assim, porque pode não ser o sítio da vírgula.

A2: não é isso, tem ali vírgula mas nos cortamos na vírgula para meter em baixo.

Prof: sim.

A2: o quê? vais meter isso tudo?

A1: pimba.

A2: ó André.

A1: qual é o mal??? ouve lá..é só esta cena aqui..e não é mais nada?

A2?: e então..?

A1?: e qual é o mal? não aparece isso, e não, aparece a relva só. vai lá e vê se não aparece a relva, é imagens.

A2?: isto é giro?

A1: é. põe o poster já, meu. ... não metas assim meu, em cima do texto agora.

A2: tá bonito.

A1: já agora metemos para aí imagens.

Anexo 9 – Questionário da professora – “Reconhecer a Turma”

(As questões cujas respostas foram analisadas neste estudo estão assinaladas a cor verde)

RECONHECER A TURMA...

Este questionário visa permitir a recolha de informação sobre o seu posicionamento actual face à aprendizagem da Língua Inglesa. Permite-me também avaliar a pertinência do trabalho realizado até agora.

Reflicta na sua experiência de aluno(a) deste ano e responda às questões colocadas. Pense bem antes de responder e não deixe espaços ou questões em branco. Se tiver dúvidas, não hesite em colocá-las! Obrigada.

A. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

1. Que ideias ou sentimentos associa às aulas de Inglês deste ano? (Sublinhe até 4 palavras. Pode acrescentar uma palavra nova)

Prazer
Espírito crítico

Autoritarismo
Aborrecimento

Desafio
Democracia

Rotina
Passividade

2. Na sua experiência actual de aprendizagem do Inglês, quem foi responsável pelas seguintes tarefas?

(Pode assinalar mais do que uma das opções de resposta em cada item)

TAREFAS	O professor	Os alunos	O professor com os alunos
1. Definir objectivos/ metas de aprendizagem			
2. Seleccionar conteúdos/ assuntos a abordar			
3. Escolher actividades/ tipos de trabalho para as aulas			
4. Escolher actividades/ tipos de trabalho a realizar em casa			
5. Escolher materiais / recursos a utilizar nas aulas			
6. Escolher materiais / recursos a utilizar em casa			
7. Elaborar actividades/ exercícios/ materiais de aprendizagem			
8. Definir formas de trabalho (individual par, grupo...)			
9. Definir formas de conduta			
10. Avaliar as aprendizagens:			
a) Definir métodos de avaliação (sumativa, formativa, diagnóstica)			
b) Definir elementos de avaliação (testes, projectos, etc.)			
c) Definir os pesos desses elementos na classificação final			
d) Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho			
e) Corrigir trabalhos			
f) Classificar trabalhos			
g) Decidir a classificação final de período			

4. Reflita sobre a sua experiência actual de aprendizagem do Inglês e preencha o quadro seguinte, assinalando (x) a utilização das estratégias de aprendizagem indicadas.

Estratégias de aprendizagem do Inglês	
METACOGNITIVAS/AUTO-REGULADORAS:	
Procurei compreender as razões para aprender determinado conteúdo ou fazer determinada tarefa.	
Reflecti sobre a língua (como funciona, como se utiliza, como se aproxima ou distingue do Português, etc.).	
Concentrei-me nos aspectos importantes a aprender e ignorei aqueles que são irrelevantes.	
Quando estava a aprender algo novo, procurei recordar conhecimentos/experiências anteriores que se relacionam com isso.	
Quando estava a realizar uma actividade, pensei em estratégias que foram eficazes anteriormente e reutilizei-as de forma consciente.	
Estabeleci e levei a cabo planos de acção para aprender algo (tracei metas, decidi o que fazer e como, etc.).	
Tentei identificar e resolver os meus problemas de aprendizagem, sozinho(a) ou com ajudas.	
Reflecti sobre a minha aprendizagem e fiz a auto-avaliação do que aprendi.	
Organizei o meu estudo (materiais, tempo, resolução de dúvidas, etc.).	
SÓCIO-AFECTIVAS	
Procurei interessar-me pelas aulas, matérias e actividades da disciplina.	
Esforcei-me por fazer o meu melhor sem desanimar perante dificuldades	
Quando falei ou escrevi, procurei expressar as minhas ideias mesmo com erros, sem entrar em pânico com possíveis reacções dos outros.	
Tentei tirar proveito dos meus erros para progredir, em vez de os encarar de forma negativa.	
Prestei atenção às correcções e sugestões da professora.	
Coloquei as minhas dúvidas à professora sem receios.	
Procurei usar a imaginação e ser criativo(a) nos trabalhos que realizei.	
Colaborei activamente nos trabalhos de par e grupo, trocando ideias e partilhando responsabilidades pelas decisões.	
Tentei aprender com os meus colegas e ajudá-los quando precisavam.	

B. IDEIAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO INGLÊS

5. Recorde como a turma caracterizou “o aluno autónomo”, no questionário *Conhecer a Turma*.

Determinado (12)	Auto-confiante (11)	Estudioso (9)	Estratégico (7)	Participativo (5)	Colaborativo (3)	Objectivo (1)
Responsável (11)	Organizado (10)	Persistente (8)	Motivado (6)	Reflexivo (4)	Crítico (3)	

5.1. Face ao trabalho realizado este módulo, assinale a resposta verdadeira neste momento, preenchendo as quadrículas abaixo com expressões do quadro apresentado acima.

<input type="checkbox"/>	Concordo com a caracterização feita no início do módulo.
<input type="checkbox"/>	Não concordo com a caracterização feita no início do módulo. Neste momento, penso que ser autónomo é ser...

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

5.2. Em que medida o trabalho do módulo contribuiu para se tornar um aluno autónomo?

6. Na tabela seguinte estão registadas as dificuldades apontadas pela turma, em relação à planificação, regulação e avaliação dos planos de trabalho.

Assinale, na quadrícula da esquerda, aquela (1) que mais o afectou e apresente as suas razões:

	Dificuldades	Aspectos onde investir no próximo módulo
	a) o meu nível de inglês é muito baixo.	
	b) Não cumpri o meu PIT porque não me empenhei o suficiente.	
	c) fui muito ambicioso na minha planificação	
	d) Perdi muito tempo numa tarefa e depois não tive tempo de realizar as outras.	
	e) Fui um pouco desorganizado na minha planificação de aula.	
	f) Preciso de mais apoio da professora.	
	g) Esqueci-me do meu material muitas vezes.	
	h) É um método desorganizado.	

Justifique a sua resposta:

7. Como se sentiu ao intervir no processo de tomada de decisões? Refira 3 sentimentos, pelo menos. Que vantagens é que esse aspecto da auto-direcção lhe trouxe enquanto aluno?

8. Regresse à tabela da questão 6. Assinale, na quadrícula da direita, os aspectos nos quais deve investir mais no módulo seguinte, a fim de ultrapassar as suas dificuldades.

Anexo 10 – Questionário final à professora – “Negociação Pedagógica – Representações e Práticas”

QUESTIONÁRIO FINAL À PROFESSORA PARTICIPANTE *Negociação pedagógica – representações e práticas*

Com este questionário, pretende-se recolher informação sobre aspectos relativos à negociação pedagógica no âmbito do projecto que tens vindo a implementar. Os dados recolhidos serão para uso exclusivo da professora investigadora, no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização de Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, da Universidade do Minho. Por favor, reenvia o questionário preenchido por email, até 31 de Maio.

A investigadora: Daniela Silva
E-mail: danielavarzimsilva@gmail.com

Nome: Carla Maria Xavier D'Almada Menezes
Data: 16/05/2009

1. No questionário inicial definiste negociação pedagógica da seguinte forma:

A negociação pedagógica é a partilha consensual do privilégio e responsabilidade da tomada de decisões no que respeita a toda e qualquer acção da sala de aula que envolva directamente os alunos e professor num trabalho conjunto, sempre numa perspectiva dialógica e de transformação de práticas.

Neste momento da implementação do teu projecto, alteravas a definição? Se sim, volta a escrevê-la.
Não, continuo a acreditar nesta definição e acho que é válida.

2. De entre vários conceitos sugeridos na questão B2 do questionário inicial, seleccionaste **participação**, **diálogo**, e **tomada partilhada de decisões** como aqueles que estão mais intimamente relacionados com a negociação pedagógica. Que evidência encontraste dos 3 ao longo da implementação do teu projecto? Neste momento, substituirias alguma das tuas escolhas iniciais? Se sim, indica os conceitos no espaço abaixo e justifica.

Conceitos seleccionados	Evidência encontrada?
Participação	. recolha individual de materiais a usar na aula, que o aluno sugere e traz para a sala; . propostas/sugestões de realização de trabalhos não sugeridos / incluídos no PIT; . intervenção organizada na selecção de momentos e formas de avaliação individual
Diálogo	. é difícil apontar evidências em particular porque o diálogo está presente a todo o momento, em todas as aulas, sob todos os aspectos do processo de aprendizagem.
Tomada partilhada de decisões	. são realmente eles que dirigem a aula, uma vez que são quem propõe/decide as tarefas da aula, os trabalhos, os materiais, as necessidades... Sou consultada sobre permissões (por exemplo para se deslocarem para outros espaços para trabalharem...), possibilidades de alterações de tarefas/datas/formas de avaliação, existência de materiais, negociação de datas de entrega de trabalhos, momentos de avaliação...
Outros conceitos em substituição dos anteriores? (cf. questão B2 do questionário inicial)	

Não, continuo a pensar que são estes os conceitos centrais e fundamentais à negociação pedagógica.

3. De seguida, apresentam-se os níveis curriculares em que pode ocorrer a negociação de decisões com os alunos. Em relação à implementação do teu projecto, assinala:

Coluna 1. A frequência com que ocorreu a negociação de decisões em cada um dos níveis (R - Regularmente; P - Pontualmente; N -Nunca).

Coluna 2. A exequibilidade da negociação de decisões em cada um dos níveis (E – Exequível; PE – Pouco Exequível; NE – Nada Exequível);

Coluna 3. O grau de importância que a negociação adquiriu em cada um dos níveis (I – Importante; PI – Pouco Importante; NI – Nada Importante);

Negociação de...	1. Uso Pessoal.			2. Exequibilidade			3. Importância		
	R	P	N	E	PE	NE	I	PI	NI
1. Decisões sobre actividades isoladas	X			X			X		
2. Decisões sobre sequências de actividades (por exemplo: uma unidade ou módulo didáctico)	X			X			X		
3. Decisões sobre o programa da disciplina			X			X			X
4. Decisões sobre a articulação da disciplina com outras disciplinas do currículo		X			X			X	

Confronta as tuas respostas com as que deste no questionário inicial, abaixo indicadas, e procura explicar eventuais diferenças/discrepâncias:

Negociação de...	1. Importância			2. Exequibilidade			3. Uso Pessoal		
	I	PI	NI	E	PE	NE	R	P	N
1. Decisões sobre actividades isoladas	X			X			X		
2. Decisões sobre sequências de actividades (por exemplo: uma unidade ou módulo didáctico)	X				X		X		
3. Decisões sobre o programa da disciplina	X			X			X		
4. Decisões sobre a articulação da disciplina com outras disciplinas do currículo		X			X				X

Explicação:

. No início do projecto contemplava a hipótese de negociar com eles aspectos sobre o programa da disciplina. Contudo, tal não é possível: o programa tem que ser cumprido na sua totalidade e os alunos não podem, por exemplo realizar módulos do 2º ano enquanto

estão no 1º. Ou seja, a minha ideia de os deixar decidir por que módulo começavam o seu trabalho foi gorada por directrizes da Direcção do Curso. O que posso fazer (e fiz) foi negociar a ordem pela qual cumpriam a programação de cada módulo, quais aspectos queriam trabalhar mais aprofundadamente, e quais não trabalhariam porque já dominavam aquelas matérias... Dai a diferença nas respostas ao ponto 3. Daí também a alteração no ponto 2, porque foi exactamente isso que fizemos: eles podem negociar comigo por onde querem começar o módulo e como o querem organizar.

. Em relação ao ponto 4, tanto eu como os alunos fomos verificando que seria extremamente vantajoso poder transferir métodos de trabalho e organização para outras disciplinas, até porque a prática de organização de planos de trabalho não se adquire facilmente e a realidade é que duas aulas por semana acabam por equivaler a “situações pontuais”. Tal não é possível porque os outros professores da turma não mostram interesse em adoptar a metodologia utilizada por mim. Em relação a conteúdos é possível existir alguma interdisciplinaridade e os próprios alunos são os primeiros a aproveitar essas valências: por ex., tiveram que realizar trabalhos escritos para inglês sobre assuntos que tinham tratado em Português (neste caso assuntos e tipos de texto) e em Área de Integração e aproveitaram sempre esses trabalhos/pesquisa/materiais para a nossa disciplina.

4. De seguida, apresentam-se diferentes tipos de decisões que podem ser negociadas com os alunos. Em relação à implementação do teu projecto, assinala:

Coluna 1. A frequência com que ocorreu a negociação de cada um dos tipos de decisões (R - Regularmente; P - Pontualmente; N -Nunca).

Coluna 2. A exequibilidade da negociação de cada um dos tipos de decisões (E – Exequível; PE – Pouco Exequível; NE – Nada Exequível);

Coluna 3. O grau de importância que cada um dos tipos de decisões adquiriu (I – Importante; PI – Pouco Importante; NI – Nada Importante);

Coluna 4. Em que medida o teu projecto promove cada um dos tipos de decisões (P – Promoveu; PP – Promoveu Pouco; NP – Não Promoveu).

	1. Uso pessoal			2. Exequibilidade			3. Importância			4. Impacto do meu estudo		
	R	P	N	E	PE	NE	I	PI	NI	P	PP	NP
1. Negociação de decisões com os alunos sobre objectivos de aprendizagem, individuais ou colectivos (porque estamos a aprender isto? O que deveria ser privilegiado?)	X			X			X			X		
2. Negociação de decisões com os alunos sobre os conteúdos de aprendizagem (qual o enfoque da disciplina? Que aspectos da língua devem ser trabalhados? Que competências, temas, estratégias?)	X			X			X			X		

3. Negociação de decisões com os alunos sobre formas de trabalho (como se vai trabalhar? Com que recursos? Que tipos de texto e outros materiais seleccionar?)	X			X			X			X		
4. Negociação de decisões com os alunos sobre procedimentos avaliativos (Quão bem se aprendeu? Os objectivos foram atingidos? Como avaliar os resultados?)	X			X			X			X		

Confronta as tuas respostas com as que deste no questionário inicial, abaixo indicadas, e procura explicar eventuais diferenças/discrepâncias:

	1. Importância			2. Exequibilidade			3. Uso pessoal			4. Impacto do meu estudo		
	I	PI	NI	E	PE	NE	R	P	N	P	PP	NP
1. Negociação de decisões com os alunos sobre objectivos de aprendizagem, individuais ou colectivos (porque estamos a aprender isto? O que deveria ser privilegiado?)	X			X			X			X		
2. Negociação de decisões com os alunos sobre os conteúdos de aprendizagem (qual o enfoque da disciplina? Que aspectos da língua devem ser trabalhados? Que competências, temas, estratégias?)	X			X			X			X		
3. Negociação de decisões com os alunos sobre formas de trabalho (como se vai trabalhar? Com que recursos? Que tipos de texto e outros materiais seleccionar?)	X			X			X			X		
4. Negociação de decisões com os alunos sobre procedimentos avaliativos (Quão bem se aprendeu? Os objectivos foram atingidos? Como avaliar os resultados?)	X			X			X			X		

Explicação:

☺ Não existem discrepâncias

Reflecte, ainda, sobre as estratégias de promoção da negociação previstas no teu projecto e mencionadas no questionário inicial, abaixo indicadas.

- a) negociação de comportamentos (aprendizagem, avaliação, colaboração, participação)
 b) organização de calendário individual – “planos de trabalho”, que o aluno construirá primeiro com grelhas mais guiadas e depois, progressivamente, mais independentemente, e nas quais programará os trabalhos a realizar: o quê, quando, com que materiais, como e com quem. Aqui se inclui também a sua avaliação: o aluno decidirá, conjuntamente comigo, se os trabalhos a realizar neste plano de trabalho são formativos ou sumativos, negociando formatos, prazos e formas de trabalho regularmente.

Conseguiste pô-las em prática conforme esperavas? Acrescentaste outras? Se sim, quais?

Consegui por tudo em prática, e os alunos rapidamente aderiram a este método. As avaliações que dele fazem são bastante positivas e quando lhes coloquei a hipótese de não ser professora deles no próximo ano e, portanto, poderem ter de trabalhar de forma mais “tradicional”, perguntaram de imediato se eu não podia falar com quem me substituísse e “ensiná-la” a trabalhar com o mesmo método para que pudessem continuar a trabalhar nestes moldes.

5. No questionário inicial, associaste as potencialidades e constrangimentos abaixo indicados à negociação de decisões com os alunos. Assinala, (X) os que se verificaram e acrescenta outros que tenhas observado.

Potencialidades	Constrangimentos
<u>X</u> 1. Desenvolvimento de capacidades de auto-gestão de aprendizagem	<u>X</u> 1. Recusa de responsabilização pelo trabalho a realizar/realizado
<u>X</u> 2. Desenvolvimento de capacidades de tomada de decisões	<u>X</u> 2. Recusa de participação na tomada de decisões
<u>X</u> 3. Desenvolvimento de sentimentos/postura de responsabilização pelo trabalho	<u>X</u> 3. Recusa de participação no processo negocial
<u>X</u> 4. Desenvolvimento de atitudes de respeito pelas posições/trabalho dos outros: cooperação, partilha de saberes	<u>X</u> 4. Demasiada dependência da professora (consequente dos pontos anteriores)
	<u>X</u> 5. Falta de espírito crítico e de iniciativa

Relativamente aos constrangimentos que assinalaste/acrescentaste acima, em que medida foram sendo ultrapassados e como?

Não foram ultrapassados porque se prendem com a recusa consciente, por parte de dois alunos, de assumirem as rédeas da sua aprendizagem. São os próprios a dizer nas várias reflexões que é mais fácil quando é o professor a decidir e a “mandar”. Continuei e continuarei a insistir, mas os progressos são mínimos.

De que forma é que os alunos reagiram à negociação de decisões? Que atitudes/sentimentos/capacidades demonstraram? Sentiste que foram evoluindo? De que forma?

Transcrevo texto da minha tese:

“Procurei dialogar com os alunos a fim de determinar quais sentimentos esta alteração de papéis [professor orientador e aluno participativo] lhes causara. Interessava-me verificar se dentre os sentimentos apontados surgiram dados que corroborassem as minhas percepções sobre eles.

Assim foi. Os alunos com maiores dificuldades a nível de aquisição de conteúdos expressaram sentimentos negativos, mas ao mesmo tempo mostraram alterações a nível das expectativas: alguns desses alunos assinalam sentirem esperança de conseguirem ultrapassar as suas dificuldades, e como tal, sentem-se motivados para o trabalho. Foi muito interessante encontrar respostas como a do JF que apreciou particularmente a confiança depositada nele, e o respeito que tal evidenciava por ele como pessoa, que o fazia sentir-se mais adulto.

Sentimentos positivos	Sentimentos negativos
auto-confiante (5); interessado (4); responsável (4); motivado (3); esperançoso (2); determinado (1); beneficiado (1); calmo (1); respeitado (1); adulto (1); contente (1)	preocupado; nervoso; receoso; inseguro (4)

Particularmente relevante para o meu próprio processo de emancipação, forçosamente co-dependente do deles, foi verificar que os sentimentos positivos prevaleciam e que, tal como eu, apesar de sentirem preocupação, insegurança e até receio em relação ao sucesso desta metodologia, imperam o interesse, a responsabilidade e a esperança de conseguir.

Uma conclusão imediata que a análise do *Reconhecer a Turma* permitiu foi que este grupo parece ter optado muito mais pela partilha de responsabilidades – assegurando a força da sua intervenção na negociação constante das decisões: a última palavra seria sua – do que pela tomada isolada de decisões. Ou seja, parece evidente pelas respostas assinaladas que estes alunos tendem ainda a recorrer à figura do professor, não como instrumento e depósito de sabedoria, mas como parceiro na construção do seu percurso de aprendizagem.”

6. No questionário inicial indicaste três motivações pessoais para a realização do teu projecto.

1. Frustração com o status quo na aprendizagem
2. Crescente sentimento de “incapacidade” de ensinar a aprender e consequente vontade de transformar as minhas práticas
3. Vontade de crescer enquanto profissional do ensino

Em que medida consideras que o trabalho realizado tem dado resposta a estas preocupações?

Tem sido extremamente gratificante poder participar no desenvolvimento destes alunos, e quase todos os dias me dão alegrias enquanto profissional, quando os vejo a irem mais além do que tinha planeado ou pensava ser possível. Tenho esperança ☺ em relação aos alunos que mencionei anteriormente (questão 5) porque aos poucos vão mostrando vontade de mudar, seja por verem todos os outros colegas satisfeitos com os resultados, seja porque eu não desisto... Enquanto estava a preencher este questionário (numa pausa) verifiquei que um desses alunos me enviara um trabalho (obrigatório) que embora fora do prazo estipulado era algo que mostrava – finalmente – espírito de iniciativa, uma vez que ele decidiu mudar de tipo de texto a construir.

Se sei que lhes ensinei algo de importante e me sinto orgulhosa por isso, tenho também plena noção de que me ensinaram muito também e hoje sinto-me mais realizada enquanto professora, cheia de planos e vontade de continuar a trilhar este caminho nos próximos anos. A minha prática é bastante diferente e se bem que noutra turma utilize métodos mais “tradicionais”, estes já não me satisfazem. Quero tentar implementar esta metodologia ao ensino de prosseguimento de estudos e procurar verificar se também funciona aí. Talvez não seja possível em todos os aspectos mas espero conseguir implementar a negociação a nível da avaliação e do planeamento de tarefas.

7. Queres acrescentar mais algum comentário relativo à tua experiência de negociação pedagógica no âmbito do teu projecto?

Dou por mim a reflectir mais, a parar para pensar como lidar com as situações diárias da sala de aula, sou mais paciente, consigo colocar-me melhor na posição do aluno e já não rejeito propostas de trabalho que me pareciam impossíveis em anos anteriores. Penso mais antes de responder a questões, e principalmente não lhes dou tantas respostas. Isso era algo que eu fazia bastante antes deste projecto, por acreditar ser mais rápido e eficiente e poder assim “andar” para a frente

com o programa que tinha que cumprir. Sei que por vezes ficam frustrados comigo por não lhes dar as “soluções” e lhes devolver as perguntas mas depois, quando os vejo a desbravar caminhos e a apoiarem-se uns aos outros e a encontrar respostas, sinto que ganham confiança e sentem orgulho no que afinal conseguem fazer. Dizem nunca ter estudado tanto para inglês (alguns dizem que nunca tinham estudado para esta disciplina sequer), e que já aprenderam mais este ano do que em todos os anos anteriores e isso, é claro, é muito gratificante de ouvir e compensa todo o trabalho e esforço que o projecto implicou.

Obrigada pela Colaboração!

Anexo 11 – Ficha de informação do módulo 2

CURSO PROFISSIONAL DE GESTÃO DE SISTEMAS INFORMÁTICOS

Ano lectivo 2008/2009 Turma 1º

FICHA DE INFORMAÇÃO DO MÓDULO

Disciplina: Inglês
06 Fevereiro

Nº tempos (45min) _32_

Início: 17 Novembro – Fim:

Módulo: 2 – Um Mundo de Muitas Línguas

Limite de faltas _3_ (tempos de 45min)

• Objectivos de Aprendizagem

- reconhecer características de diferentes tipos de texto
- compreender textos simples e curtos no âmbito da temática do módulo
- identificar informações específicas em material escrito
- escrever textos simples e coesos (cartas, e-mails, chats ...)
- descrever actividades passadas e experiências pessoais
- expressar preferências e gostos pessoais
- reconhecer marcas do discurso oral
- participar em pequenas conversas em contextos habituais sobre assuntos do dia-a-dia
- estabelecer contactos sociais, cumprimentar e despedir-se, apresentar-se e apresentar alguém, agradecer alguma coisa
- mobilizar estratégias de superação de dificuldades na realização das tarefas

• Âmbito dos Conteúdos:

Interpretação e Produção de Texto

Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo:

- e-mail
- chat
- entrevista
- texto publicitário
- cartaz
- brochura

Dimensão Sociocultural

- O contacto com outras línguas, experiências e culturas: pen/cyber friends, cinema/vídeo, e-mail, Internet, música
- Mobilidade, juventude e línguas: visitas de estudo, intercâmbios, cursos de férias, turismo

A Língua Inglesa

Em função do diagnóstico da situação do aprendente o professor deverá seleccionar os itens gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.

A Palavra / A Frase / A Prosódia

- Adjectivos (comparativos e superlativos regulares e irregulares)
- Verbos: presente simples, presente progressivo, present perfect, passado simples
- Verbos modais (decorrentes dos textos a abordar neste módulo)
- Conjunções coordenativas
- Frases compostas por coordenação (adição, reformulação, conclusão, ...)
- Ritmo, acento, entoação, elipses

Anexo 12 – Ficha de informação do módulo 3

CURSO PROFISSIONAL DE GESTÃO DE SISTEMAS INFORMÁTICOS

Ano lectivo 2008/2009 Turma 1º

FICHA DE INFORMAÇÃO DO MÓDULO

Disciplina: Inglês
24 de Abril

Nº tempos (45min) _32_

Início: 09 Fevereiro – Fim:

Módulo: 3 – O Mundo Tecnológico

Limite de faltas _3_ (tempos de 45min)

• Objectivos de Aprendizagem

- reconhecer características de diferentes tipos de texto
- compreender textos simples e curtos no âmbito da temática a ser abordada
- compreender a mensagem global de um texto extenso
- seguir instruções escritas
- escrever textos simples e coesos (artigo de jornal, relato de viagem, resumo de filmes, ...)
- identificar inovações tecnológicas marcantes
- enumerar vantagens e desvantagens do processo tecnológico
- reconhecer o papel das tecnologias na comunidade, no ensino e no mundo do trabalho
- utilizar uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com o mundo tecnológico
- intervir numa discussão sobre o impacto dos avanços tecnológicos na sua vida diária
- utilizar estratégias de compensação para se fazer entender e interacções orais e escritas
- relatar o enredo de um conto
- dar a sua opinião acerca do que leu

• Âmbito dos Conteúdos:

Interpretação e Produção de Texto

Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo:

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| • discussão | • debate |
| • panfleto instrutivo | • artigo de jornal |
| • notícia | • inquérito |
| • relato de viagem | • filme |

Dimensão Sociocultural

- Inovação tecnológica: o homem e a máquina, os robots, máquinas inteligentes
- Mudanças sociais: na comunidade, na educação, no trabalho
- A exploração de outros mundos: o espaço, as cidades digitais, os mundos virtuais

A Língua Inglesa

Em função do diagnóstico da situação do aprendente o professor deverá seleccionar os itens gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.

A Palavra / A Frase / A Prosódia

- Flexão de nomes (partitivos, contáveis vs massivos)
- Flexão de adjectivos (intensificação)
- Uso de determinantes
- Passado simples e perfect
- Modalidades de expressão do futuro
- Frases compostas por subordinação (condicional: 1º e 2º)

Anexo 13 – Dados de análise dos PIT (2º e 3º módulos)

2º Módulo

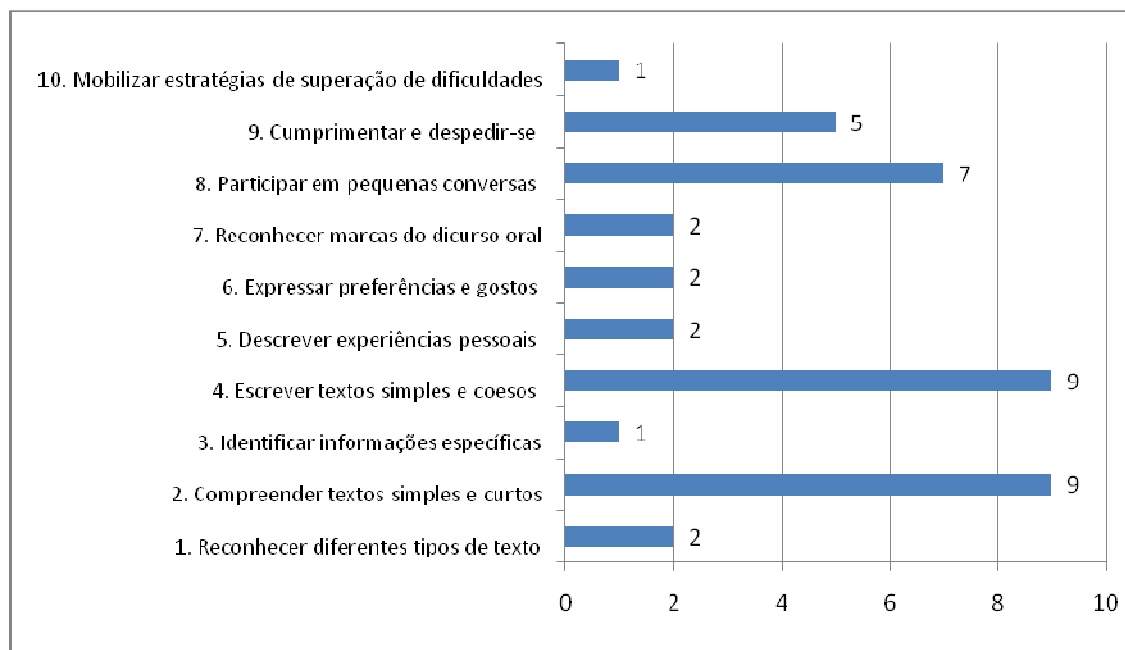


Gráfico 1 – Selecção de objectivos referentes ao 2º módulo

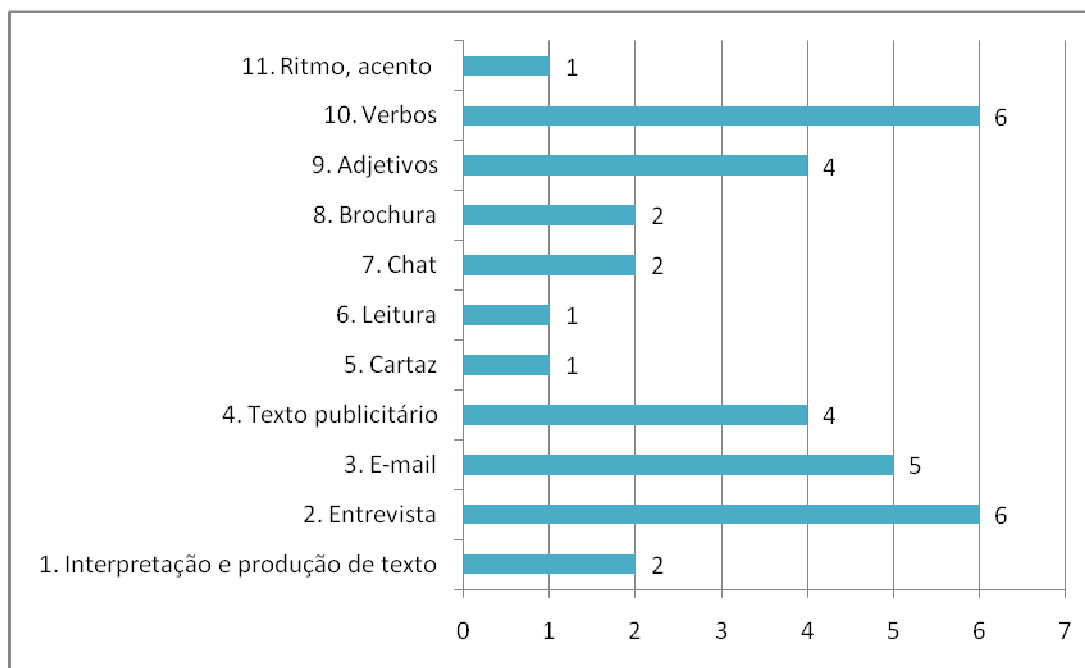


Gráfico 2 – Selecção de conteúdos referentes ao 2º módulo

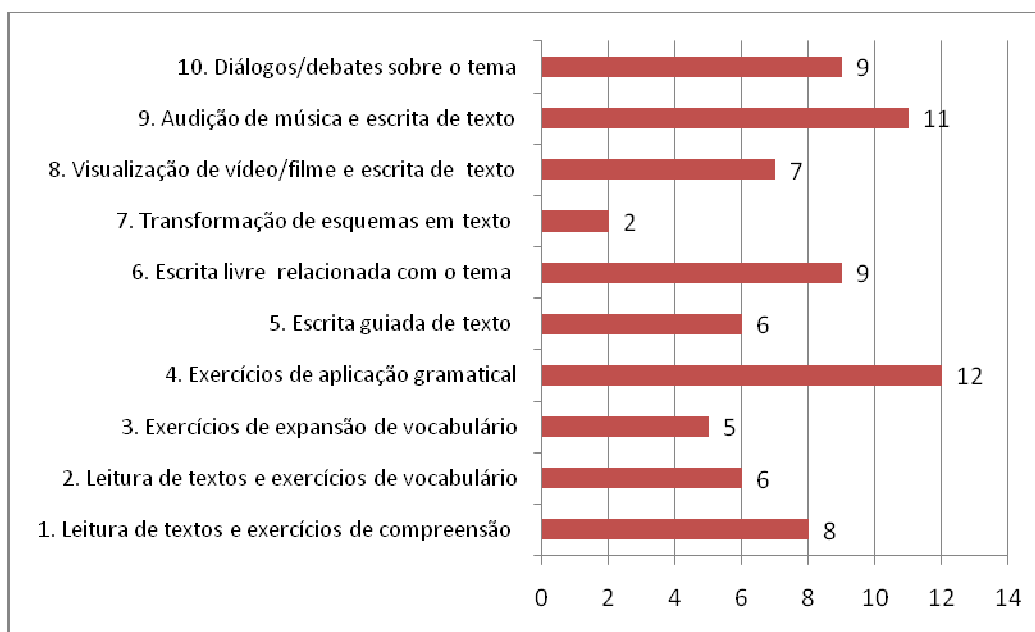


Gráfico 3 – Selecção de actividades referentes ao 2º módulo

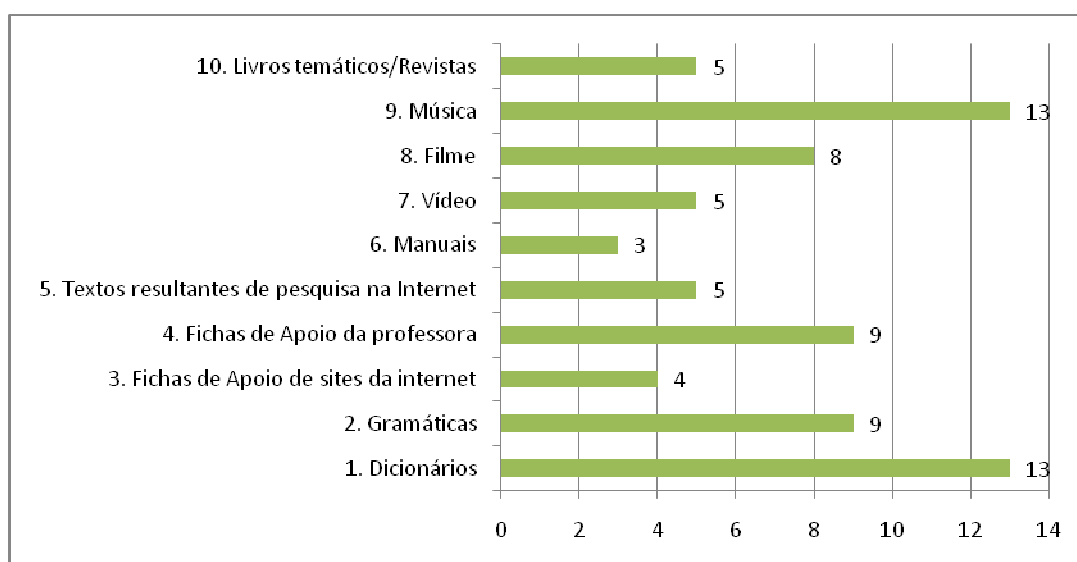


Gráfico 4 – Selecção de materiais referentes ao 2º módulo

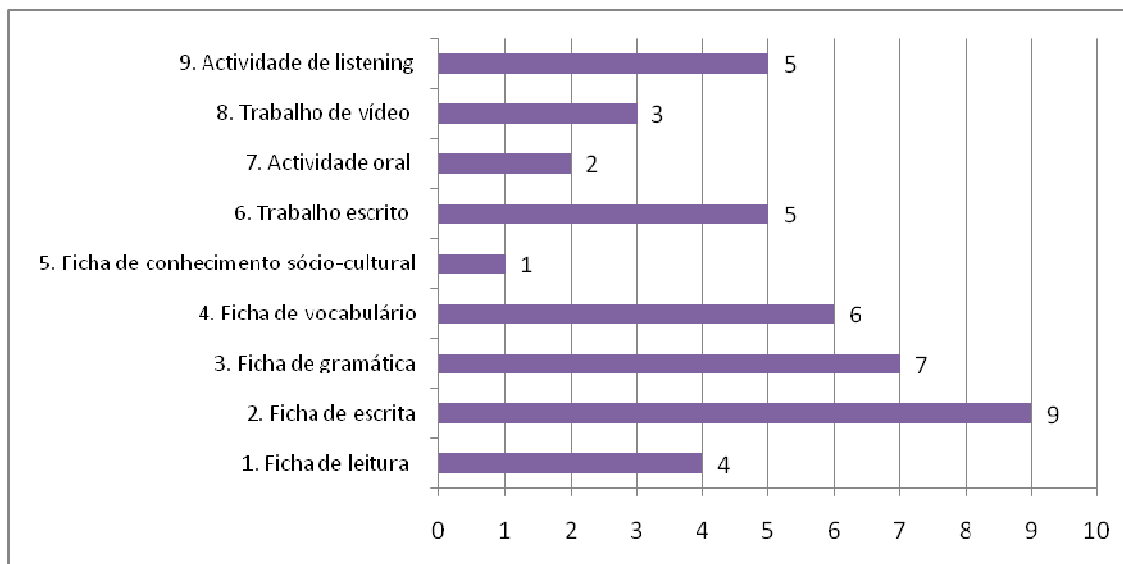


Gráfico 5 – Selecção de elementos de avaliação referentes ao 2º módulo

Cumprimento do plano	"Consegui cumprir quase todo o plano traçado", CM.
	"Eu consegui cumprir o plano traçado quase sem dificuldades (...)", AC.
	"Penso que consegui cumprir o plano na globalidade (...), JF.
	"Cumprí a maior parte do plano traçado (...)", JS.
	"Consegui cumprir, pois esforcei-me para concretizar novos conhecimentos", CA.
	"Não consegui cumprir o plano traçado porque era sem dúvida muito complicado para o meu nível de conhecimentos. Sei que não me esforcei o suficiente mas vou tentar esforçar-me mais", JF.
	"Em parte consegui cumprir, porque aprendi mais vocabulário através de ler textos e traduzir", RM.
	"A meu ver consegui cumprir os planos propostos por mim e os prazos estabelecidos para tal", MC.
	"Sim, eu consegui cumprir o plano globalmente traçado", PE.
	"Não consegui cumprir globalmente o plano traçado porque o meu nível de inglês é muito baixo para o plano que eu tracei e também porque não me empenhei o suficiente", JM.
	"Não consegui totalmente cumprir o plano traçado porque perdi muito tempo na ficha de leitura", AC.
	"Consegui cumprir o plano traçado com algumas dificuldades", JF.
	"Cumprí globalmente o plano traçado", JN.
	"Não consegui cumprir o plano na totalidade, mas apesar de tudo acho que o meu conhecimento sobre o inglês melhorou", EC.
Superação de dificuldades	"Senti algumas dificuldades quando estava a responder a perguntas sobre os textos ... mas consegui superar essa dificuldade com o dicionário", CM.
	"Apesar de ter dificuldades consegui-as superar da melhor maneira perguntando à professora e aplicando-me mais nas tarefas", JF.
	"Eu penso que todo o trabalho que tenho realizado nesta disciplina me tem permitido evoluir no Inglês escrito e mais futuramente, falado. Podemos considerar que isto é um desafio para me tornar melhor (...)", LR.
	"Durante o tempo que estive a fazer exercícios tive algumas dificuldades na leitura mas com um dicionário e com a professora consegui fazer", CA.
	"A parte mais complicada foi responder às perguntas, não sabia como. Na parte da gramática tive algumas dificuldades, mas devagar ia conseguindo resolvê-las, com ajuda", RM.
	"Não senti qualquer dificuldade, mas espero aprender mais", MC.

Planos Futuros	“” (...) ainda revelei algumas dificuldades como por exemplo na gramática. Consegui resolver as minhas dificuldades aplicando-me mais e pedindo à professora fichas de gramática para eu me esforçar e tentar resolver (...)”, PE.
	“Senti mais dificuldades no vocabulário (...) consegui aumentar o meu dicionário com palavras inglesas (...) porque li muitos textos”, AC.
	“(…) eu senti mais dificuldade na escrita, eu nunca fui muito bom em escrita e oral (...) resolvi com alguma ajuda, perguntei a colegas, dicionários”, JF.
	“Tive dificuldades para o teste mas empenhei-me para ter melhor nota”, JN.
	“Daqui em diante tenho de pensar em fazer exercícios de aplicação gramatical, porque sinto muita dificuldade na gramática”, CM.
	“Daqui em diante preciso de melhorar os textos com perguntas e respostas, fazendo-os mais vezes”, RM.
	“Acho que preciso de melhorar um bocadinho do meu vocabulário e a gramática e devo fazê-lo a praticar mais e fazer mais exercícios em casa”, PE.
	“Para melhorar daqui em diante preciso de praticar mais exercícios em casa”, JM.
	“Preciso melhorar a termos de gramática, (...) treinando mais um bocado”, AC.
	“Preciso de ler e aplicar mais o meu inglês, posso fazer isso vendo filmes, lendo livros pequenos, estudar palavras, etc”, JF.
	“Agora não quero fazer teste e sim uma conversa via e-mail com a professora”, JN.

Quadro 1 – Síntese das reflexões dos PIT de 2º módulo

Reflexões sobre o método de trabalho - 2º módulo	“Acho que estou a conseguir melhorar muito o inglês, consigo escrever frases com muito mais facilidade, ou seja, acho que este método me está a ajudar muito”. Mas também acho que deviam também ser dadas aulas pelo professor, para aprender novas coisas, podia ser uma aula com este método, outra pelo professor e assim sucessivamente”, CM
	“Na minha opinião, este método, apesar de muito vantajoso para os alunos, desconcentra demasiado os alunos do seu objectivo final. Um método tradicional, apesar de manter sempre os alunos com um objectivo geral, é mais rígido e menos incentivante. Talvez um pouco menos de liberdade no modelo actual, permita melhores resultados”, LR.
	“Acho que é um bom método de trabalho e se continuássemos com ele acho que as notas melhorariam um pouco. I think this method of lesson is really interesting and I think that is a way for learning more thing. In case of we planning that we will study, I think is good because this way we understand us mistakes. Acho que é também importante trabalharmos pelo menos com um parceiro pois assim tiram dúvidas e resolvem-nas os dois em conjunto”, JF.
	“Eu posso dizer que com este método de trabalho melhorei o meu modo de organização, mas em contrapartida esquecia-me por vezes do material. Melhorei em parte o meu modo de leitura e compreensão dos textos o que me facilitou a responder aos questionários propostos”, PC.
	“Acho que este método pode ser muito proveitoso mas exige bastante empenho aos alunos. Acho que o método talvez não seja tão proveitoso para os alunos mais fracos porque é difícil escolher algo para estudar que seja compatível com o tema do módulo e com as capacidades dos alunos”, JF.
	“Na minha maneira de ver a professora está a conseguir cativar as pessoas para aprender inglês mais facilmente”, AF.
	“Mas eu não gosto muito desta estrutura de planeamento de aulas, gosto de coisas mais pré-estabelecidas”, MC.
	“Este método de trabalho é muito bom porque podemos escolher uma pessoa que nos ajude. Eu penso que nestes meses já aprendi mais inglês do que durante a minha vida. Eu queria continuar este método”, JA.
	“Na minha opinião este tipo de aulas com um plano (...) é bastante proveitoso para o inglês, em que nós temos de pensar mesmo nas nossas dificuldades e tentar superá-las. Este plano (...) fazendo muito mais efeito do que se fosse em aulas normais, acho que este plano devia ser implementado em todos os anos de inglês no mínimo”, TM.

	“Com este método de pegar no livro e ler pequenos textos e resolver exercícios (...) ajudou-me bastante. Com a companhia do R foi muito mais fácil pois o R é um bom colega de trabalho (...). Este género de aulas na qual estou com uma pessoa do mesmo nível de que eu, uma pessoa na qual me completa pois enquanto eu safo-me numas coisas, ele safa-se noutras e juntos completamos e ajudamo-nos um ao outro. Por acaso só em inglês é que presto 100% atenção ao trabalho que estou a realizar (...)”, JF.
	“Para mim este é um excelente método de estudo pois permite-nos escolher o que queremos estudar e até mesmo ao que é que somos avaliados”, AF.
	“Eu acho que é muito bom porque trabalhamos as nossas dificuldades e não passamos de matéria a matéria. Assim posso trabalhar as dificuldades até perceber”, JN.

Quadro 2 – Síntese das opiniões sobre este método de trabalho – 2º módulo

3º Módulo

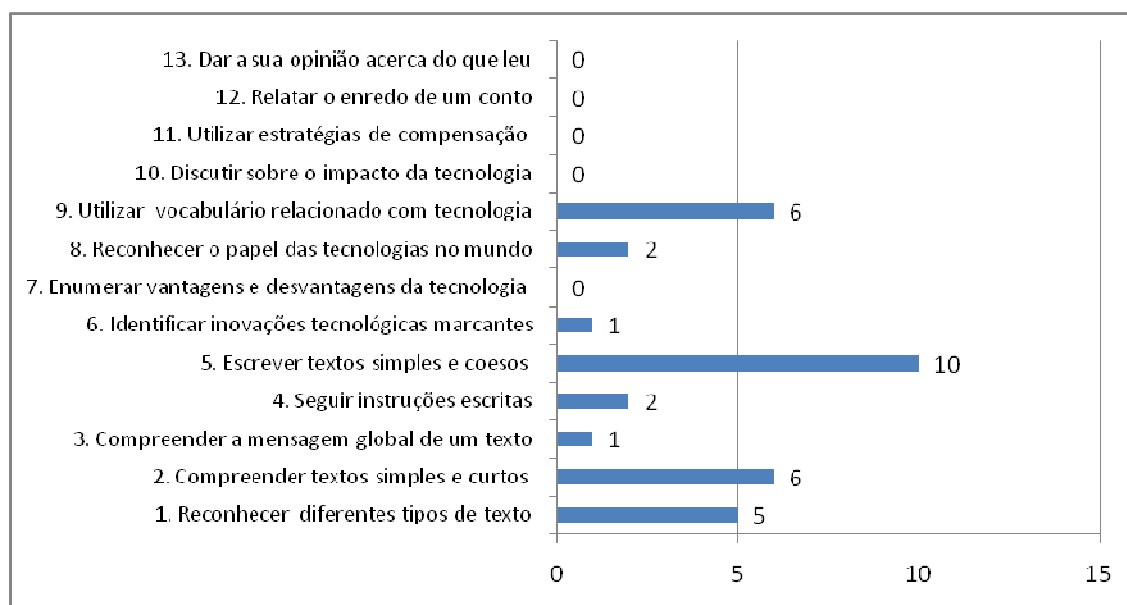


Gráfico 6 – Selecção de objectivos referentes ao 3º módulo

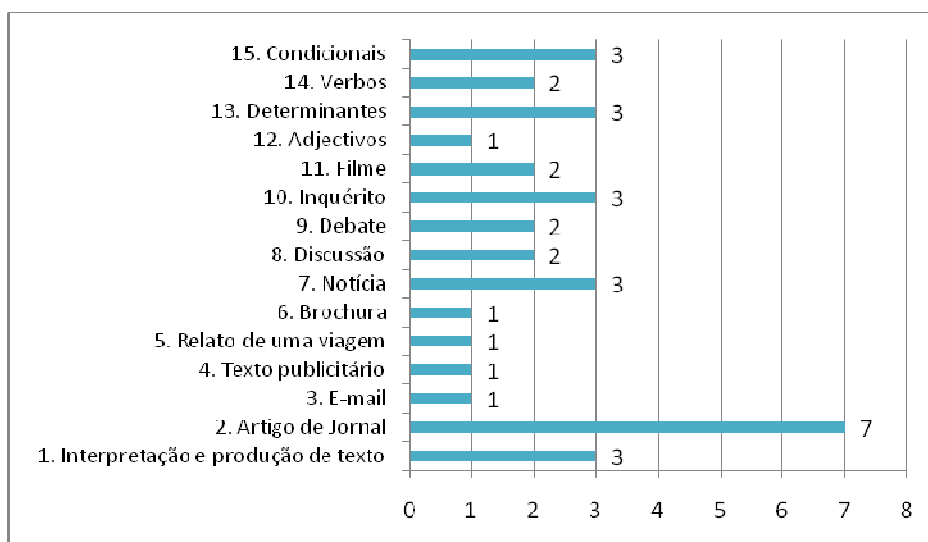


Gráfico 7 – Selecção de conteúdos referentes ao 3º módulo

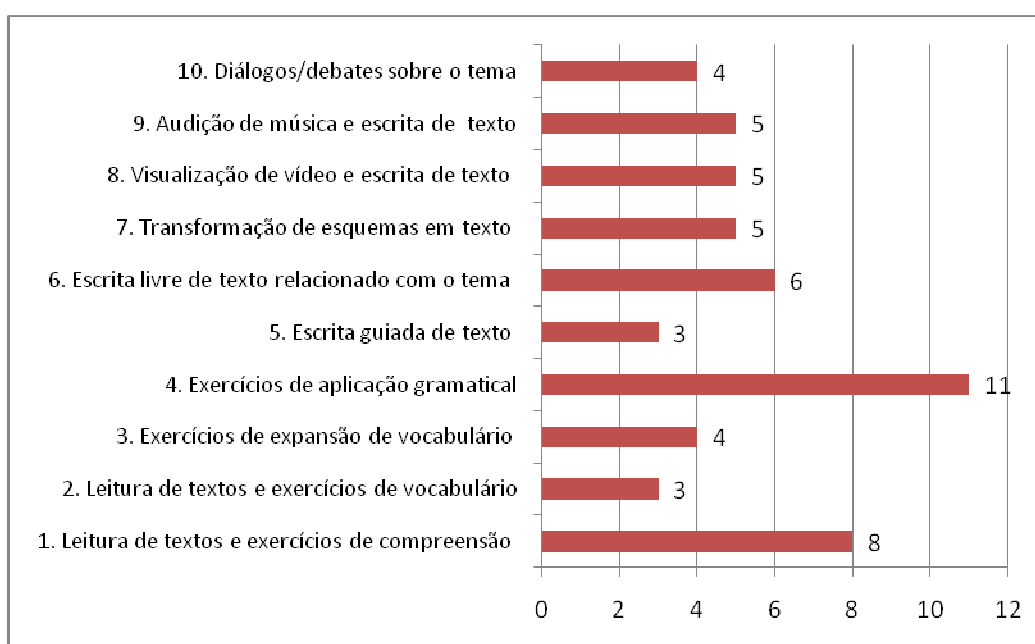


Gráfico 8 – Selecção de actividades referentes ao 3º módulo

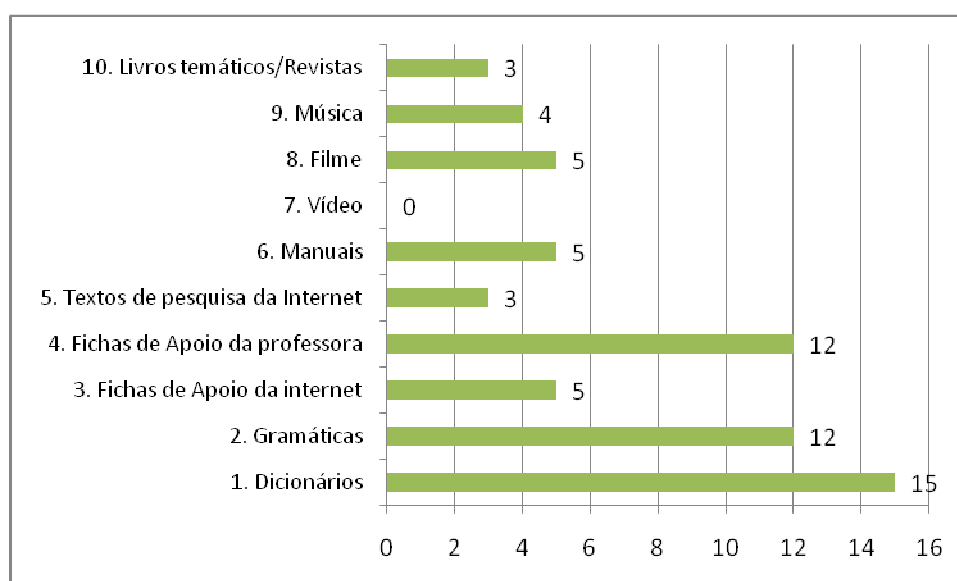


Gráfico 9 – Selecção de materiais referentes ao 3º módulo

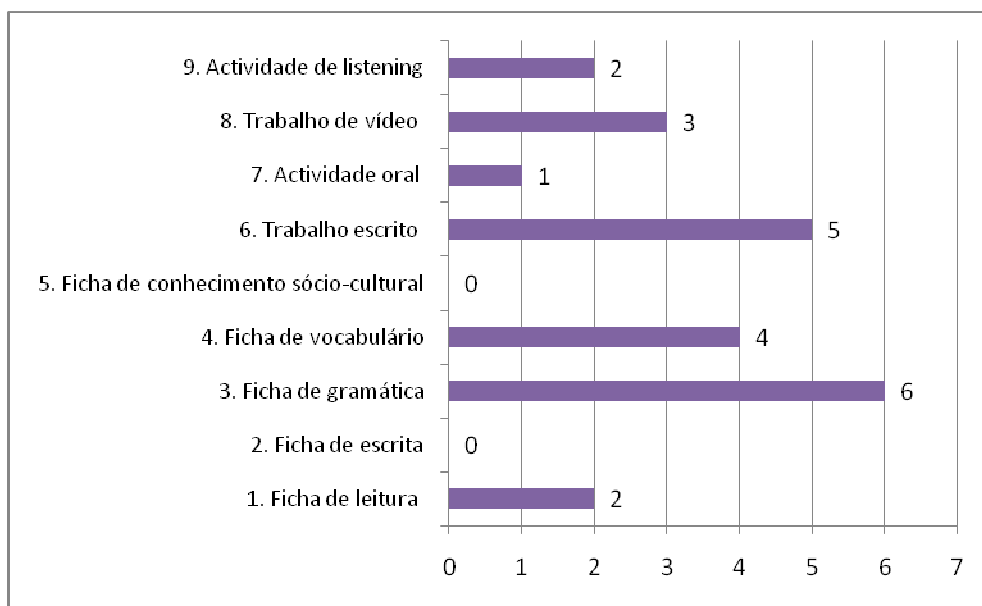


Gráfico 10 – Selecção de elementos de avaliação referentes ao 3º módulo

Cumprimento do plano	“Não consegui concluir o meu plano porque o meu nível de inglês é muito baixo”, RM.
	“Penso ter de uma certa forma cumprido o plano traçado”, LF.
	“Penso que consegui cumprir o plano traçado desde o início do módulo apesar de que nos inícios foi um pouco complicado”, JM.
Superação das dificuldades	“Neste módulo resolvi fazer uma nova experiência através de actividades de listening. Acho um pouco complicado por vezes encontrar a parte do texto solta na ficha”, AF.
	“Senti várias dificuldades principalmente com a gramática a nesse aspecto não consegui uma grande melhoria”, LF.
	“Quando senti dificuldades tentei resolvê-las sozinho e algumas vezes perguntei à professora”, JM:
Planos Futuros	“(…) por isso devo continuar a treinar gramática através de fichas de gramática”, LF.
	“Daqui em diante tenho de definir melhor as coisas para conseguir cumprir tudo na globalidade”, JM.

Quadro 3 – Síntese das reflexões dos PIT de 3º módulo

Reflexões sobre o método de trabalho - 3º módulo	“Devido ao facto de trazer poucos conhecimentos a este nível, tive muitas dificuldades em aprender inglês, mas com o plano proposto tenho estudado as bases e aprendido cada vez mais”, JM.
	“Este método que temos usado desde o início do ano faz com que toda a turma tenha mais liberdade e mais responsabilidade. Permite-nos escolher o que devemos fazer e como ultrapassar as nossas dificuldades. A minha opinião é positiva pois nota-se melhorias e vejo que a turma em si tem vindo a melhorar. (...) Agradeço por toda a liberdade e método de trabalho”, JF.
	“Estou a empenhar-me mais. Estou a aprender muito mais do que nos outros anos. Quero continuar a aprender inglês”, JN.
	“Este método para mim está a ajudar-me imenso porque a professora deixa-me escolher aquilo que quero estudar/aprender. Este método penso que está a correr bem porque a turma está a aceitar bem o método”, JA.
	“Acho que este método para mim está a ser vantajoso (...) a ter mais organização. (...) Na minha maneira de ver é a melhor forma de nos ajudar a aprender o inglês”, AF.

	"Este método de trabalho ajuda-me mas continuei a ter algumas dificuldades", CA.
	"Na minha opinião este é um bom método porque dá aos alunos a possibilidade de trabalharem as matérias que têm mais dificuldades e de os porem à prova quando se sentirem preparados para tal. Com este método os alunos estão mais à vontade para trabalharem porque eles sabem os prazos que eles marcaram para o teste, ou seja, podem fazer as coisas com mais ou menos calma", EC.
	"Este método é bom porque aprendo melhor a leitura e escolho o que é preciso", AC.

Quadro 4 – Síntese das opiniões sobre este método de trabalho – 3º módulo